Universidad Politécnica Salesiana

Oralidades
y escrituras kichwas

Fernando Garcés V. / Armando Muyolema C.
Coordinadores







Oralidades y escrituras kichwas

Fernando Garcés V.
Armando Muyolema C.
(coords.)

GARCÉS VELÁSQUEZ, F., and MUYOLEMA C., A., eds. *Oralidades y escrituras kichwas* [online]. Quito: Editorial Abya-Yala, 2022, 217 p. ISBN: 978-9978-10-751-5. https://doi.org/10.7476/9789978108246.



Oralidades
y escrituras kichwas

Fernando Garcés V. / Armando Muyolema C.
Coordinadores

Oralidades
y escrituras kichwas





2022

Oralidades y escrituras kichwas

Fernando Garcés V. / Armando Muyolema C. (Coordinadores)

1a. edición

© Universidad Politécnica Salesiana
Av. Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja
Cuenca, Ecuador
P.B.X. (+593 7) 2050000
Fax: (+593 7) 4 088958
e-mail: rpublicas@ups.edu.ec
www.ups.edu.ec

CARRERA DE ANTROPOLOGÍA
Grupo de Investigación Estudios de la Cultura

© University of Wisconsin Madison
Latin American, Caribbean and Iberian Studies (LACIS) program
209 Ingraham Hall-1155 Observatory Drive
Madison, WI 53706
Phone: +1(608)2622811 / +1(608)2655851
e-mail: lacis@lacis.wisc.edu

ISBN: 978-9978-10-742-3
ISBN digital: 978-9978-10-751-5

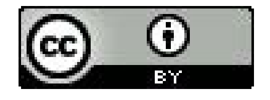
Tiraje: 300 ejemplares

Diseño diagramación e impresión: Editorial Abya-Yala, Quito, Ecuador

Edición y corrección de estilo: Ileana Soto Andrade

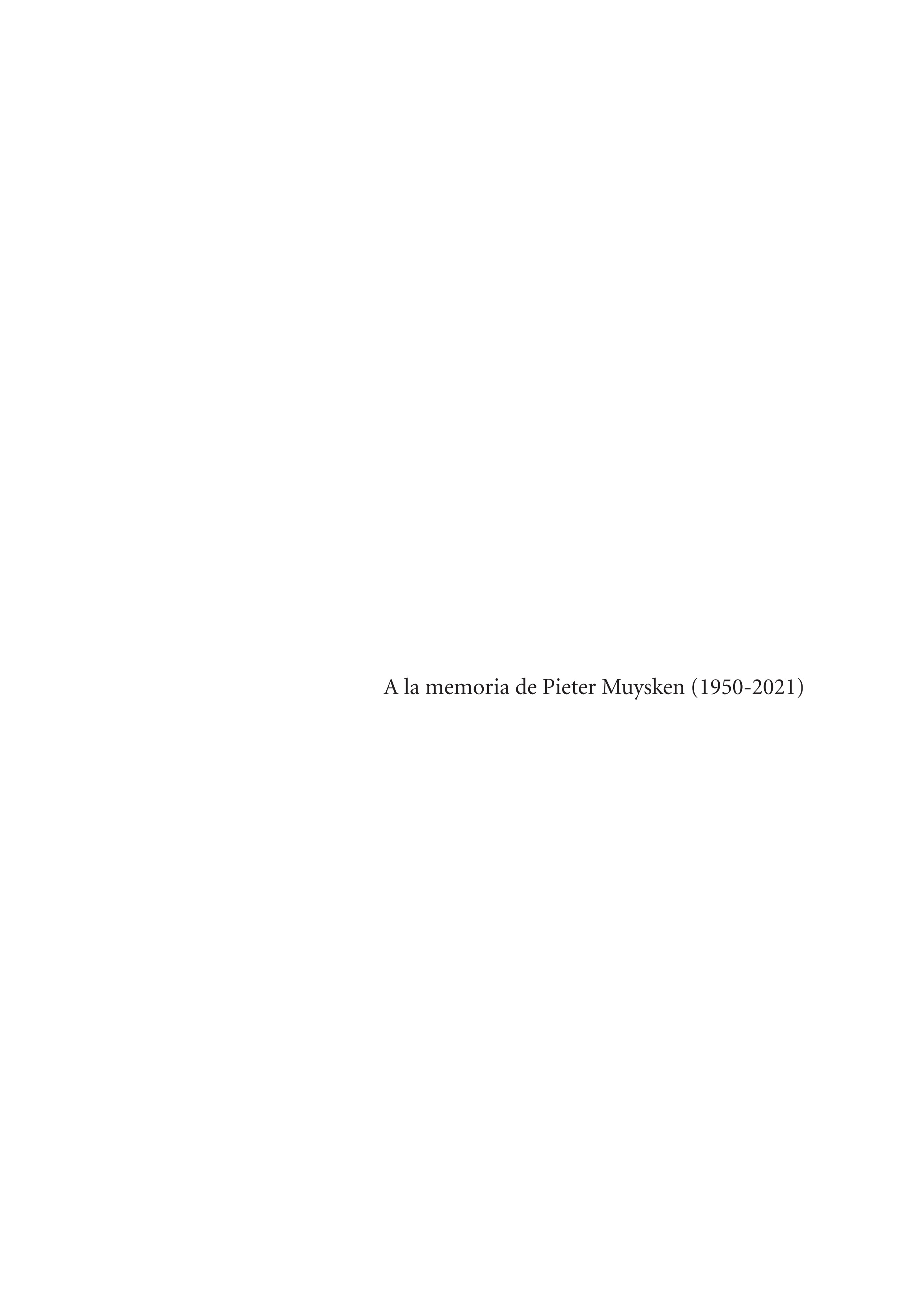
Impreso en Quito-Ecuador, noviembre de 2022

Publicación arbitrada por la Universidad Politécnica Salesiana



Índice

Capítulo 9



A la memoria de Pieter Muysken (1950-2021)

Introducción

Los estudios sobre escritura quichua[1] han estado centrados en los procesos de estandarización lingüística con fines educativos. Este ha sido y sigue siendo un importante tema de cara a la escrituralización y alfabetización en esta lengua andina; sin embargo, la realidad social, tecnológica y económica que hoy viven los pueblos andinos, situados en un *continuum* comunicativo quichua-español, invita a pensar también desde otros espacios y perspectivas interdisciplinarias.

Los jóvenes hablantes/escribientes de lenguas andinas de hoy se mueven entre la escritura alfabética, la oralidad comunitaria, la oralidad envasada, los interlenguajes virtuales, la producción gráfica y audiovisual, etc. Ello ha llevado, ahora más que nunca, a la revisión de las separaciones tajantes en torno a la oralidad y la escritura incluso más allá de los dilemas y tribulaciones de los escritores y poetas indígenas, cuyas prácticas creativas implican necesariamente situarse de modo reflexivo en el centro de tradiciones intelectuales que han organizado el mundo cultural en dicotomías que se antojan insalvables. A contrapelo de estas prácticas, las clásicas distinciones entre oralidad primaria y secundaria, por un lado, y entre escritura normatizada y escritura informal, por otro, hoy resultan insuficientes como categorías de análisis para pensar procesos complejos de interacción de estas dos tecnologías de la palabra. De ahí también que hayan surgido propuestas teóricas que plantean la necesidad de hablar de oraturas, oralituras, escrituoralidades y/u oralitegrafías.

---

1 Al ser este un texto en castellano escribimos *quichua*. Sin embargo, a lo largo de la obra respetamos la escritura de los autores cuando escriben *kichwa*, dado que así se encuentra consignado el término en la Constitución Política del Estado (Art. 2).

En tal contexto, los coordinadores de este libro vimos necesario crear un espacio amplio, plural y profundo respecto a la multifacética cuestión del "hablar y escribir" en quichua, sus articulaciones y tensiones, sus prácticas, sus especificidades, un espacio que involucre tanto reflexiones y producciones teóricas como propuestas metodológicas, resultados de investigaciones y experiencias en curso.

Este ámbito reflexivo tuvo como puntos de partida las siguientes preguntas:

¿Qué significa hablar bien según los propios hablantes? ¿Cómo se construye el habla colectiva? ¿Cómo se estudia la oralidad? ¿Cómo se negocian comunicacionalmente los geolectos con sus históricas relaciones de interculturalidad y/o de poder?

¿Qué otras escrituras existen en el mundo andino además de la alfabética? ¿Qué tradiciones escriturarias tienen repercusiones en las prácticas contemporáneas? ¿Cuáles son los avances en los procesos de normatización escrituraria de cara a las prácticas escolares y extraescolares?

¿De qué fuentes orales se nutre la escritura quichua? ¿Qué prácticas de oralidad-escritura están contribuyendo a la transmisión intergeneracional del quichua, a su mantenimiento y revitalización? ¿Cómo se usan las nuevas tecnologías comunicacionales en relación con las prácticas orales y escritas del quichua? ¿Cuáles son los avances metodológicos y las tecnologías apropiadas para el estudio de la oralidad y escritura quichua? ¿Qué pasa en las aulas de educación bilingüe respecto al uso y funciones de las lenguas? ¿Cómo interactúa la escritura escolar con la oralidad informal y cotidiana de los estudiantes?

Frente a este conjunto de interrogantes invitamos a varios académicos y activistas para reflexionar sobre el quichua andino y amazónico. El objetivo fue recoger, sistematizar y ampliar los resultados de las preguntas de investigación planteadas. Inicialmente realizamos un encuentro virtual que sirvió como un espacio de intercambio crítico y reflexivo de textos base, que luego fueron afinados en la perspectiva de la presente publicación.

Según se verá, las relaciones entre oralidad y escritura; la selección de variante(s) y norma(s) oral(es) y escrita(s); y, los ámbitos de producción discursiva son los ejes principales de debate que se encontrarán a lo largo de los capítulos.

En concordancia con la propuesta general del libro, las complejas relaciones entre oralidad y escritura ocupan un lugar central en los

autores. En el contexto del estudio y valoración de las lenguas indígenas hay una larga tradición de subordinar la oralidad al formato escrito, en un afán de capturarla y encajonarla en textos alfabéticos (Muyolema; Soto-Dankel-Satti; Uzendoski-Alvarado; Garcés). Simultáneamente, encontramos búsquedas y esfuerzos por reafirmar la oralidad a partir de la construcción de una escritura quichua (Pazmiño) y a través de propuestas metodológicas alternativas de registro e inscripción (Soto-Dankel-Satti; Uzendoski-Alvarado).

Las prácticas escriturarias no pueden separarse de la selección de una o más variantes y normas. Por lo mismo, la discusión sobre el lugar que ocupa o debe ocupar el llamado "quichua unificado" se presenta también como medular en la escrituralización de la lengua. Asumido como una opción de estandarización que apunta a la creación de un código compartido, los textos de varios autores muestran la necesidad de pensar sobre su validez, al menos, más allá del ámbito educativo. En efecto, aquí y allá se evidencia que dicha variante resulta insuficiente para dar cuenta de la riqueza expresiva en los distintos geolectos y sociolectos existentes en el quichua ecuatoriano. El quichua unificado representaría una formulación que ha limitado su desarrollo a la creación de neologismos metalingüísticos, en vez de funcionar como una plataforma base que se enriquezca con los desarrollos que llevan adelante los propios hablantes (Manresa; Ennis; Tambaco-Floyd, Muyolema, Muniz). En este sentido es necesario cuestionar una ideología lingüística basada en la pureza idiomática que impide reflexionar sobre las tensiones entre quichua formal y quichua informal, quichua "puro" versus quichua "mezclado", cambio de código versus translingüismo (Muniz; Manresa; Tambaco-Floyd; Garcés; Uzendoski), etc.

Las tensiones mencionadas se analizan en los propios espacios educativos, tanto de unidades educativas interculturales bilingües como en una institución de enseñanza del quichua como segunda lengua (Manresa; Tambaco-Floyd). La enseñanza, basada en un criterio de posicionalidad, permite pensar en los distintos actores del proceso educativo (docentes y estudiantes con distinta procedencia social y sociolingüística). Esta diversidad posicional asume el desafío de una enseñanza diversificada en cuanto a la selección del habla y la norma escrituraria (Tambaco-Floyd).

Más allá de la educación formal, otros ámbitos de producción discursiva reciben también atención mediante la investigación de los procesos de ampliación de usos lingüísticos (Ennis; Muniz; Pazmiño; Garcés). El

continuum radio-escuela-casa se muestra como un flujo comunicacional en el que la lengua se mueve entre lo público y lo privado (Muniz). La radio, entonces, es el lugar de disputa por la palabra (Muniz) y simultáneamente es el ámbito de acceso al discurso público de las mujeres quichuas (Ennis). Desde allí se muestra el vínculo del quichua con aspectos emocionales y estéticos relacionados con el canto, la música, el deporte (Ennis; Garcés; Pazmiño), además de dar cuenta de la palabra como elemento comunicador de lo humano y lo no humano (Muyolema; Uzendoski-Alvarado). Estas y otras expresiones se ponen en escena en las redes sociales virtuales como un nuevo espacio de activismo lingüístico (Pazmiño; Garcés).

Los debates que presentan los autores en esta publicación pretenden contribuir a los procesos de revitalización lingüística por medio de distintas formas y esfuerzos de mantenimiento y desarrollo del quichua, en estrecha relación con la comprensión de los procesos socioeconómicos en los que se encuentran insertos los hablantes (Muniz; Muyolema, Garcés).

Entre los invitados a contribuir con un capítulo en la presente publicación estuvo Pieter Muysken. La ausencia de su respuesta se explicó unas semanas después con la trágica noticia de su fallecimiento; por ello, este esfuerzo colectivo está dedicado a su memoria, a su contribución al entendimiento de los complejos procesos lingüísticos y comunicacionales que llevan adelante los hablantes de las lenguas andinas, especialmente del quichua ecuatoriano.

Esperamos que este aporte, enfocado ahora en el quichua, pueda encontrar eco en futuros proyectos similares en, para y con las demás lenguas amazónicas y de la Costa ecuatoriana.

Fernando Garcés V.

Armando Muyolema C.

Capítulo 1

La palabra desbordante. Cosmologías e historia en los relatos de tradición oral

Armando Muyolema[1]

En los estudios sobre las complejas relaciones entre oralidad y escritura, la representación gráfica ha sido el foco de interés de distintas disciplinas en los más variados contextos culturales, sociales e históricos (Zumthor, 1989; Goody, 1996; Finnegan, 2012; Salomon y Niño-Murcia, 2011; Garcés, 2017). Sin embargo, a pesar de las complejidades de los hallazgos, la impresión que domina el ambiente intelectual es aquella de mundos homogéneos dicotómicos simétricamente relacionados: oralidad y escritura. Por esta razón, el uso deliberado de "oralidades" y "escrituras", en plural, que enmarca el conjunto de trabajos aquí presentados, pretende resaltar la amplia constelación de formas de representación simbólica de la palabra hablada, así como la extensa "penetración" de las tecnologías de la escritura en las culturas orales que caracteriza las dinámicas culturales actuales. Por lo tanto, como sagazmente observa Carlo Severi (2010), "la oposición entre oral y escrito no solo es poco realista, dado que no tiene en cuenta muchas situaciones intermedias, donde algunas técnicas gráficas completan el ejercicio de la palabra dicha sin reemplazarlo" (p. 47). Es decir, al contrario de una suerte de sentido común establecido incluso en ámbitos especializados, no existe una oposición lineal y sin mediaciones entre los universos de las culturas orales y las formas de representación escrita.

1 University of Wisconsin, Madison.

En este trabajo se busca, por un lado, formular de manera seminal algunas de las implicaciones teóricas que conlleva una práctica puntual de representación de la voz que, pese a las cuestiones implícitas en ella, no ha merecido atención en nuestro medio: la práctica de la transcripción, es decir, las operaciones metodológicas y técnicas que implica el tránsito de las narrativas cuya producción y circulación primaria se originan en los universos culturales de la oralidad, hacia distintas formas de representación escrita. Por otro lado, urge explorar las posibilidades epistémicas que ofrecen las narrativas de origen oral capturadas en textualidades transcritas, en cuyos universos narrativos se expresan cosmologías intraculturales en tensión con sutiles huellas de la historia; textualidades que develan simbólicamente las contingencias y la fragilidad de los mundos de vida referenciales, asediados por la violencia material de las economías extractivistas que conlleva toda forma de contacto civilizatorio asimétrico. El interés de este estudio por la cuestión de la transcripción como una forma de representación escrita que captura, transfigura y fija la palabra expresada de viva voz por un narrador o narradora cuyo entorno cultural es predominantemente oral, tiene como objetivo abrir este campo de problemas teóricos y metodológicos en el estudio de las formas de articulación de las oralidades y las escrituras en una sociedad multilingüe e intercultural.

Este proceso que pretende representar la voz del hablante plantea, como se verá, interrogantes de forma y de fondo. Cabe preguntarse acerca de lo que se incluye y lo que se excluye o queda fuera de la transcripción al llevar la palabra dicha a la representación escrita. En esta perspectiva, la imagen de la "palabra desbordante" pretende evocar la palabra hablada cuyas significaciones constituyen líneas de fuga no solo en su sentido pragmático sino también cultural.

Dilemas culturales de nuestro tiempo: educación, escritura y la biblioteca colonial

Durante las últimas décadas, los esfuerzos por dotar a las lenguas indígenas ecuatorianas de un sistema alfabético han sido constantes. Las demandas de educación intercultural bilingüe[2] y los procesos de escolari-

2 El sistema de educación intercultural bilingüe como responsabilidad del Estado se estableció en noviembre de 1988, con la creación de la Dirección Nacional de Educación

zación que la educación institucionalizada comprende han sido un factor gravitante en la necesidad de contar con un sistema de escritura que atienda, en lo inmediato, a la producción de material educativo y, a mediano y largo plazo, a la ampliación de las funciones comunicativas de las lenguas minorizadas, "sacándolas" de los universos de la cultura oral.

Estos procesos no han estado, empero, exentos de tensiones de distinta índole, tanto lingüísticas como extralingüísticas. El interés por el acceso al mundo escrito es tan antiguo como la "Nueva Coronica" de Guamán Poma de Ayala (1615/1616) en la que aboga por la educación y la alfabetización de los "indios", aparte de ser ella misma una monumental irrupción en el mundo de la escritura. Pero este interés es solo una arista de la cuestión. Los dilemas culturales entre lo que Cornejo Polar (2003) llama la "nostalgia de la oralidad", por un lado y, por otro, la "nostalgia de la escritura" postulada por Quishpe-Agnoli (2006), dibujan los contornos de un debate que ha tenido lugar, sobre todo, en el terreno de las ideologías del lenguaje. Este debate que, como vemos, tiene una larga trayectoria, contrapone explícita o implícitamente la cuestión de la autenticidad cultural, suponiendo la oralidad como un universo cultural genuino versus el mundo de la escritura que desnaturaliza la palabra oral al imponerle una racionalidad distinta y dejar por fuera las significaciones que no pueden ser capturadas por las formas de la representación escrita. A esta tradición se suman, en los actuales procesos de estandarización lingüística, los problemas de la variación dialectal, cuya vitalidad demuestra ciclos de evolución y cambios relativamente autónomos, debido al escaso contacto entre esas variedades y a la situación diglósica de las lenguas, en este caso el kichwa. Desde esta perspectiva es necesario señalar que el establecimiento de un sistema de escritura en el contexto ecuatoriano es un proceso todavía abierto al debate y a la imaginación para conciliar la representación escrita con los mundos orales que son de obligada referencia cultural.

Si bien es cierto que la expansión y la sostenibilidad de la educación bilingüe basada en la escolarización requiere la adopción de un sistema de

Intercultural Bilingüe, DINEIB. La institucionalización estatal de la EIB articuló los proyectos experimentales y localizados y amplió la cobertura escolar bilingüe e intercultural considerando, sobre todo, la ruralidad como referente de inclusión en el sistema.

escritura que haga posibles los procesos de lectoescritura en las lenguas propias, no es menos cierto que la riqueza lingüística distribuida en los dialectos geográfica y culturalmente situados se expresa en la vitalidad de las formas culturales de la oralidad. Sin embargo, lo que ha permanecido al margen de estos debates es el amplio corpus de las antologías de las tradiciones orales cuyas formas de representación son transcripciones de la palabra hablada; estas reposan en silencio en las bibliotecas como testimonios verbales de lenguas cuya vitalidad sigue estando fuera de la representación escrita. Ese rico corpus constituye una suerte de objetos arqueológicos destinados a la contemplación mas no al análisis ni a los usos pedagógicos y creativos.

En efecto, al revisar las bibliotecas colonial y nacional se encuentra en ellas un notable corpus de relatos orales extraídos de contextos sociales y culturales de comunidades indígenas. Estas muestras transcritas en momentos y lugares particulares han sido almacenadas bajo las etiquetas de mitos, leyendas, tradiciones y folclor en antologías y compilaciones de terceros. Sin duda, la biblioteca como institución ha representado un dispositivo clave de la dominación cultural situada en el corazón de la "ciudad letrada" descrita sagazmente por Angel Rama. La biblioteca como factor de acumulación cultural ha alentado el extractivismo simbólico y la autoridad del saber letrado, ignorando o silenciando los saberes que circulan en las voces de los contadores de historias de las tradiciones culturales orales. El campo literario ha sido un terreno de disputa por el cual el saber autorizado de las bellas letras ha relegado a las tradiciones orales al ámbito de la "ciencia del folklore". Ilustra este aserto el prominente historiador y crítico literario Isaac Jorge Barrera, quien en su libro *Historia de la literatura ecuatoriana* (1940, pp. 25-27) llegó a afirmar:

> La literatura de la época Pre-colonial ecuatoriana ***se puede decir que no existe*** o por lo menos que no ha sido recogida todavía en una labor folklórica que salvaría lo único que ha quedado de aquella época de leyendas, consejas y otros vestigios reconocidos por la ciencia folklórica […] lo autóctono acaso alcance a descubrirse en el folklore […] en los cuentos que pasaron al español a través del Quichua, en los cantos populares…***es el folklore la ciencia de la tradición popular*** y también la historia psicológica de los pueblos. [El resaltado es mío].

A contrapelo de este confinamiento epistemológico respecto al campo literario, lo intrigante es que se abren posibilidades de exploración en

materia de los "vestigios", en los remanentes excluidos del formalismo literario. Lo que ha recogido la "ciencia de la tradición popular" es precisamente el corpus que guarda la biblioteca nacional que llama la atención por sus posibilidades de análisis simbólico y heurístico a la luz de los recursos hermenéuticos y referenciales de la oralidad.

No es ninguna novedad observar que desde los primeros contactos humanos entre europeos y las sociedades "americanas" se ha acumulado un inmenso acervo narrativo que sirve como fuente no solo de la historia colonial sino incluso de las mismas sociedades colonizadas. No es exagerado afirmar que, considerando la larga duración, todo lo que sabemos sobre las sociedades que habitaban en este lado del mundo lo debemos al lente colonial y a la tecnología de la escritura. Como argumenta Hartog (2007), la memoria colectiva no alcanza a cubrir la larga duración aun en sus sustratos más profundos. A esta cuantiosa serie de representaciones y textos que han registrado los lugares conquistados como el locus de la diferencia y la alteridad, Mudimbe (1988) llama la "biblioteca colonial"; argumenta que paralelamente a la colonización de los espacios geográficos y de los mundos de vida humana, tuvo lugar una colonización epistemológica que fue responsable de la reorganización de las mentes "nativas". Por su parte, Gaurav Desai, (2001) sostiene que es necesario reimaginar la "biblioteca colonial" en términos de un espacio de disputa que hay que estudiarlo tanto en su proceso de constitución como en las complejas interacciones entre colonizados y colonizadores.

Tanto la producción de representaciones de la diferencia y el carácter contencioso de la biblioteca como institución que guarda el saber demuestran el compromiso profundo que esta institución tiene con la escritura en sus distintos géneros y "estados en tránsito", por llamarlos de alguna manera a las transcripciones de textualidades orales. Dentro de este corpus existe un conjunto de textos clasificados como mitos, leyendas y tradiciones especialmente extraídas de las sociedades colonizadas y subalternizadas. Esta constatación invita a revisitar la biblioteca no solo en términos de estudiar su constitución y las interacciones que propician, como sugiere Desai (2001), sino sobre todo a hacerlo como una búsqueda epistémica y hermenéutica de los saberes "sometidos" contenidos en aquellos cuerpos narrativos. En sus estantes se pueden encontrar decenas de recopilaciones de narraciones debidamente etiquetadas dentro de un orden del saber en

el que las compilaciones transcritas testimonian el pasado; representan las huellas de mundos evanescentes destinados a la contemplación.

En un paso al azar por la biblioteca aparecen, por ejemplo: Identidad de Hatun Cañar a través de su folklore. *Imashina causashcacunahuan Hatun Cañar ima laya cashcata ricuchicushcamanta* (1990) de Bolívar Zaruma; *Los pueblos indios en sus mitos* (1993) de María Susana Cipolleti; *Mitologías de Imbabura* (2003) de Juan Carlos Morales; *Tradición oral de los quichuas amazónicos de Aguarico y San Miguel: Jatun comuna runa* (1985), de Alessandra Foletti-Castegnaro; *Mitos, cuentos y leyendas del pueblo Saraguro* (2006), de Angel Polivio Guamán *et al.*; *Historia de una cultura a la que se quiere matar* (2010), de Carlos Alvarado; *Cuentos y leyendas* (2008) de Mishki Chullumbu; *Cuillurguna* (1971) de Carolina Orr; *Sacha Pacha: mitos, poesías, sueños y refranes de los quichuas amazónicos* (1989) compilado por el Centro de Investigaciones culturales de la Amazonía ecuatoriana, (1989) dirigido por Juan Santos Ortiz de Villalva; *Setenta "mitos shuar"* (Mundo shuar, 1983) recogido (magnetofónicamente) por Ricardo Tankamash', editor Marco Vinicio Rueda.

Transcripción y cultura oral. Algunas cuestiones teóricas

Según la RAE, transcribir consiste en "Representar elementos fonéticos, fonológicos, léxicos o morfológicos de una lengua o dialecto mediante un sistema de escritura". La transcripción, según esta definición, no se reduce a una copia o a la transliteración. Implica claramente la representación del discurso oral con las complicaciones que esta operación tiene al representar no solo la lengua sino también sus variaciones dialectales, que se materializan precisamente en los distintos niveles lingüísticos. La transcripción se complica aún más cuando se trata de representar lenguas ágrafas mediante un sistema de escritura correspondiente a una lengua distinta; es el caso del kichwa y el español.

En contextos multilingües dominados por la cultura escrita del español, "escribir como se habla" –que es la exigencia de un amplio sentido común– supone pasar por el filtro fonético de este idioma y sus correspondientes símbolos alfabéticos. En estos contextos, con largas historias de contacto lingüístico entre lenguas ágrafas en situación diglósica y la hegemonía colonial de lenguas con largas trayectorias escritas, la transcripción constituye una operación técnica de intervención y amoldamiento de las

lenguas subalternizadas a las características del sistema de escritura de la lengua dominante. Así, la ficción colectiva de "escribir como se habla" no responde solo a una perspectiva estructuralista del contacto lingüístico, lo hace sobre todo a los efectos normativos de la lengua dominante sobre las prácticas etnográficas de representación como la aparente neutralidad técnica de la transcripción.

Esta discusión apenas bosquejada aquí es necesaria para entender las implicaciones teóricas y metodológicas no solo de la puntual operación de la transcripción del discurso oral a la representación escrita, sino además del amplio debate sobre la adopción de sistemas alfabéticos y de los esfuerzos de estandarización lingüística en nuestro contexto y más allá. Las técnicas de la transcripción están lejos de ser prácticas etnográficas y culturales neutrales. Sin una consciencia de sus implicaciones normativas, constituye un dispositivo de domesticación y sometimiento de las culturas orales y de las lenguas en situaciones diglósicas.

Por otro lado, una característica fundamental de las narrativas orales consiste en la ausencia de un autor individual (o individualizado), siendo la figura del contador de historias la que actualiza verbalmente un relato que circula a viva voz en una comunidad. Cada historia es parte de un universo simbólico común, libre de ser articulado y narrado por cualquier comunero contador de historias y, por lo tanto, contingente y pragmáticamente cambiante. Contar historias supone, como bien señala Halliday (2001), una estructura y un proceso semántico en virtud del cual lo importante es lo que está afuera del texto, el entorno simbólico que hace posible el intercambio entre el hablante y el oyente. Entre los principios hermenéuticos del comportamiento lingüístico Halliday (2001, p. 83) menciona la "reciprocidad de perspectivas", por la cual "el hablante-oyente depende estrechamente del sistema social para descifrar el texto".

La ausencia de la figura del autor, tal como la conocemos en la cultura occidental, ha dado lugar a la emergencia del compilador, cuya función en relación con el narrador y la producción de los textos (o antologías) es compleja. El compilador configura una doble mediación. Por una parte, extrae los relatos de una comunidad a través de un narrador local que en relación con su universo narrativo es un mediador cultural, alguien que narra en perspectiva intracultural. Por otra, el compilador (entrevistador) ejerce también una función mediadora entre el relato oral contado, el narrador y el entorno de la escritura a través de la transcripción: la traducción

de la palabra hablada en un sistema de codificación escrito, con todas las operaciones que esto implica si se considera el proceso de edición.

¿Qué operaciones se producen en el trabajo transcribir la palabra hablada? ¿Qué implican las operaciones de "edición" que supone el proceso de transcripción, aparte de deshacerse de la voz y todas las modulaciones y rituales que acompañan la producción de significación? ¿Qué queda dentro y qué queda fuera del texto transcrito? Estas preguntas programáticas tienen implicaciones de largo alcance. Por un lado, invitan a analizar el complejo tránsito de las narrativas orales a la escritura a través precisamente de la transcripción y la edición; por otro, sugieren la necesidad de explorar las cosmologías y las huellas de la historia, aunque sea en su forma fantasmal, y de especular en la estructuración de los relatos, los mismos que deben ser analizados en su contingencia semántica y funcional. Como bien observan Eric Havelock (1996) y Walter Fisher (1989), el desafío consiste en examinar el rol del narrador como un *homo narrans.* Para Fisher (1989, p. 37) "todas las formas de la comunicación humana deben ser vistas fundamentalmente como cuentos, es decir, como interpretaciones simbólicas de los aspectos que suceden en el mundo y son modelados por la historia, la cultura y el carácter"; pero el concepto de un *homo narrans* sitúa lo humano como un "contar historias". Según Sylvia Wynter (2015), es necesario llegar a una "experiencia del nosotros" no jerárquica. Ese lugar ecuménico de confluencias no jerarquizadas es la narración, la cual coloca lo humano en el horizonte, desestructurando el binarismo naturaleza-cultura y la ontología de lo humano constituida histórica y filosóficamente a imagen del etnocentrismo de Occidente. Contar historias se sitúa, así, como un elemento constitutivo de lo humano y de la condición humana. El corpus narrativo contenido en la biblioteca colonial tendría el valor no solo de contener los saberes sometidos de los que habla Foucault, sino también los elementos críticos para repensar lo humano trascendiendo la ontología binaria de naturaleza y cultura.

Cosmología e historia

De partida, la cosmología se refiere a dos elementos que sitúan la perspectiva de una sociedad. Por un lado, consiste en la visión del mundo en su integridad, y por otro en la posición que el ser humano ocupa en el mundo en concordancia con su visión, que es una visión compartida (Havelock, 1996). En este estudio me propongo explorar la manera cómo

se articula en los relatos esa visión del mundo y la posición humana en busca permanente de un equilibrio con su entorno vivo y vital. Según veremos, este equilibrio es contingente y su complejidad deviene tanto de las fuerzas y energías cósmicas, como también de factores culturales e históricos que, como veremos en el relato amazónico que vamos a analizar, tienen una presencia especular en el entramado narrativo.

En efecto, realizando un rodeo histórico, constatamos que en las últimas décadas se ha acumulado un notable conocimiento crítico del capitalismo como un modo de vida basado en la economía del beneficio, del libre mercado y de la explotación del hombre y de la naturaleza. Ante la expansión y difusión del *ethos* liberal, la búsqueda de formas de vida alternativas constituye una búsqueda necesaria. En esta empresa, la invocación y resonancia fragmentaria de civilizaciones no occidentales es notable. Para alguien que creció y fue educado en un contexto transcultural decrecientemente alejado de las ideas del conocimiento científico, no deja de ser interesante constatar que la gradual preocupación mundial por la preservación de la humanidad invoca, precisamente, la concurrencia de aquellas civilizaciones. Pero es más sorprendente aun saber que esta preocupación implica una búsqueda de soluciones globales en las fuentes culturales, que han estado secularmente bajo el asedio "civilizador" de Occidente; las miradas apuntan, entonces, hacia el pluralismo cultural y las posibilidades de transculturación de conceptos, objetos y modos de vida propiciados ahora bajo el paraguas de la interculturalidad, "epistemologías del Sur". Ante esta nueva sensibilidad hacia modos de vida subalternizados y vilipendiados, cualquier aproximación crítica desde el lugar que ocupamos no solo debe sorprenderse por la difusión transcultural de conceptos como *Pachamama* y *sumak kawsay*, sino preguntarse también si estamos ante un repliegue real del iluminismo filosófico y científico o ante un proceso de apropiación ilustrada de los "saberes sometidos".

Este cambio de perspectiva que se está operando en el norte global bajo distintos rubros (epistemologías del sur, la transculturalización de la noción del *sumak kawsay*, por ejemplo) conlleva la búsqueda de nuevas formas de vida y de lo que es común a la humanidad, empezando por esa experiencia del *nosotros* no jerarquizada que representa la narración.

A contrapelo del *homo economicus* que articula las cosmologías del capitalismo, pensar la noción de bien común de la humanidad es un imperativo de nuestro tiempo. Para Houtart (2012), la idea fundamental que

subyace a sus reflexiones sobre los bienes comunes de la humanidad (BCH) no se limita a concebirlos como como un patrimonio de la humanidad. Al contrario, la conceptualización de los bienes comunes apunta a la vida en su esencia y a las formas de socialidad que garantizan su reproducción. Esto implica el desafío de imaginar la producción y reproducción de la vida a escala global sobre bases de la convivencia colectiva radicalmente distintas a las hoy dominantes. Según este pensador, la definición de BCH no es un punto de partida sino un proyecto humano cuya realización plena invita a la humanidad entera, en su unidad y diversidad cultural, a participar en su construcción. Se trata, entonces, de un desafío en varios sentidos, de los cuales la formulación teórica, sus formas institucionales en distintas escalas y la producción de nuevas subjetividades colectivas que sustenten este proyecto serían solamente entradas posibles hacia el reto de imaginar de otra manera el mundo en que vivimos.

En esta dirección, Houtart propone repensar los fundamentos de la vida colectiva de la humanidad sobre la base de los siguientes elementos: a) la relación con la naturaleza, b) la producción de la vida, c) la organización colectiva (política), y d) la lectura de lo real. ¿Dónde podemos explorar esas posibilidades de vida "otras", de alternativas hermenéuticas que abran horizontes hacia mundos posibles? Tal vez un camino sea volver la atención a los relatos "ancestrales", a aquellos corpus narrativos que guardan las bibliotecas para la contemplación de mundos desvanecidos. Es decir, superando la voluntad arcaizante, patrimonialista y evanescente, sería posible penetrar en sus cosmologías y su estrecha relación con la materialidad de la vida y del entorno. Es aquí donde me propongo ubicar mi contribución, a fin de reforzar, ampliar y clarificar algunos conceptos que me son más cercanos por experiencia y reflexión.

El análisis que sigue, muy preliminar ciertamente, expone un argumento que va de lo local a lo global. Partiendo de un relato kichwa amazónico, en el que se articulan elementos significativos para entender el flujo entre lo humano y la naturaleza, analizo una vieja y resiliente institución andina: la minga. Propongo, luego, una seminal elaboración conceptual de la noción de *minkanakuy* en su capacidad de dar sustento y recrear los modos de vida basados en distintas formas de solidaridad. Exploro también las condiciones culturales y los alcances prácticos de esta categoría en relación con la sorprendente difusión transcultural del *sumak kawsay* y la producción de una subjetividad colectiva amplia que podría sustentar una

alternativa global de vida colectiva, cuyas formas de economía –a la inversa de la economía liberal, los extractivismos y la competencia– sean el ayudarse unos a otros. La invitación teórica y metodológica subyacente apunta al imperativo de un trabajo genealógico de los relatos transcritos que incluya una crítica de los modos de producción, acumulación y circulación en sociedades pluriculturales y multilingües como la nuestra.

El hombreculebra: la metáfora del flujo y la ruptura

Una de las formas de distancia y jerarquización de los saberes es la brecha entre oralidad y escritura. Eric Havelock (1996), demuestra cómo históricamente el *logos* adquirió predominancia y prestigio sobre el *mithos*. El *logos* llegó a encarnar la verdad moviéndose históricamente hacia el empirismo. Esta trayectoria requiere un desarrollo que escapa a este texto y es un tema que invita al estudio. En esta tensión oralidad-escritura, la idea de redefinir lo que se entiende por bien común de la humanidad en términos de un *minkanakuy* –dentro de un nuevo paradigma que se base en "la unión profunda entre el ser humano y su entorno", una dinámica social equilibrada entre personas, géneros y colectivos, y la reconstrucción cultural de la memoria histórica de los pueblos– es una idea fundamental para sentar las bases de nuevos modos de vida. Si "el capitalismo provocó una separación artificial y mecánica entre la naturaleza y el ser humano", entre oralidad y escritura, sería útil explorar en la memoria histórica y en las praxis anticapitalistas de los pueblos no occidentales que resisten de alguna manera al control del imaginario colectivo. Esta proposición implica, sin embargo, un reto a la imaginación política y teórica. Si las culturas indígenas contienen "conceptos fundadores" que "inspiran el pensamiento y la organización social contemporánea", la pregunta es cómo tomar esos conceptos fundadores desde una elaboración conceptual intracultural, demostrando al mismo tiempo una actitud ética y solidaria que no silencie la voz de los pueblos indígenas.

Un punto de partida necesario en esta actitud ética debe ser la consciencia de que conceptos subalternos extraídos e inscritos en contextos simbólicos extraños, no pueden ser entendidos plenamente fuera de su contexto cultural; desgajados de un conjunto semántico y conceptual del que hacen sistema, su potencia significativa resulta superficial y evanescente. Esta preocupación, vale aclarar, está lejos de una actitud esencialista. La interculturalidad, tal como ha sido imaginada desde los pueblos indígenas, supone un horizonte abierto de expansión de las prácticas culturales postuladas como

propias,[3] al mismo tiempo que expresa la voluntad de aprender de otros pueblos. La posibilidad de la transculturación de las ideas no puede ignorar su origen en prácticas, deseos y expectativas históricamente situadas. Considero que una manera de entrar en los imaginarios colectivos en que cobran sentido las prácticas y los conceptos son las narrativas locales, cuyos modos de producción hemos bosquejado arriba. Veamos brevemente, entonces, qué es lo que nos pueden decir tales narrativas.

En la década de los 70 del siglo pasado, en los inicios de la explotación petrolera, apareció una interesante colección de relatos recogidos en las comunidades quichuas de la Amazonía ecuatoriana. El conjunto de estos relatos es de origen oral y da cuenta de las formas de vida y la relación entre lo humano y lo no-humano, así como del flujo entre estos mundos que en otros contextos culturales son representados como ámbitos separados y opuestos. Ante la transculturación de conceptos como *sumak kawsay* es pertinente volver la mirada a esos relatos como una opción hermenéutica y epistemológica, que busca ejercer un control sobre los sentidos endógenos de aquellos conceptos ahora nómadas y que se desplazan a través de distintas fronteras culturales. Uno de esos relatos es el *Machakuy runa*, el hombreculebra, de la colección realizada por el CICAME (Ortiz de Villalva, 1994).

Este relato da cuenta de una relación amorosa fallida. Un joven cazador, en plena selva, observa que las hormigas *ukuy* se llevan las plumas de las aves que él había cazado. Cuando está de regreso a casa, una joven hermosa aparece en el camino; ella le pide algo de comida y le confiesa que lo ama y que su familia estaría de acuerdo en que se casaran. El joven cazador admite gustoso la propuesta, la lleva a casa y forman una familia. Todos los fines de semana el padre de ella va a visitarles, toma chicha[4] y regresa a la selva. Un día, el joven cazador antes de ir a la selva sugiere a su esposa que brinde chicha a su padre y que lo trate bien, mientras que la joven, le advierte que si al regreso de la selva viera una culebra en el camino no le haga daño porque será su padre. Como de costumbre, el padre de la mujer llegó de visita y, a diferencia de otras ocasiones, tomó demasiada chicha; luego se

3 Dolores Cacuango, una líder indígena del norte de Ecuador en la primera mitad del siglo XX, postuló una proposición fundamental en la orientación del proyecto político de los pueblos indígenas: "Somos como paja de páramo que se corta y vuelve a crecer; de paja de páramo sembraremos el mundo".

4 Bebida fermentada de maíz o yuca.

marchó. El joven cazador, de regreso a casa, encuentra una enorme culebra durmiendo en el camino, a la que, sin pensar, la golpea con una rama hasta darse cuenta de que de una de las heridas salía chicha. Cuando llega a casa, su mujer nota una actitud extraña en su esposo e intuye que algo pasó con su padre; toma a su hija en brazos y corre a la selva. Allí encuentra el cuerpo de su padre, el *machakuy runa*, sin vida. Entre sollozos, lo lleva a la casa de las hormigas *ukuy*. Pronto llega su esposo y, pretendiendo llevarla de regreso, destruye la casa de las hormigas, aunque su esposa le suplica una y otra vez que no lo haga porque son su familia. El joven cazador, decidido a recuperar a su esposa, a la que quiere mucho, persiste en destruir la casa de las hormigas, pero en vez de conseguir su objetivo, ve que su esposa se convierte en una hormiga *ukuy* y desaparece, junto con su hija, en los laberintos profundos del hormiguero. El cazador, desconsolado, regresa a casa sin esposa y sin su hija.

¿Qué nos puede decir este relato sobre el imaginario colectivo de los pueblos amazónicos en un tiempo histórico marcado por el advenimiento de la explotación petrolera y la creciente preocupación ambientalista?

Sabiendo que no se trata de una interpretación detallada, lo que deseo es bosquejar algunas ideas por desarrollar sobre una entrada posible a la comprensión de un modo de vida colectivo diferente. Así, lo primero que resalta en el relato es una simbiosis entre los ámbitos que Occidente define como la naturaleza y el mundo social, no solo en el sentido de que la naturaleza es el lugar de reproducción de la vida colectiva sino como un *continuum* que incluye a la naturaleza como sujeto integrante de la vida social. La joven que aparece en el camino es en realidad una hormiga (*ukuy*) que deviene mujer para convivir con el joven cazador. Esta relación que se despliega en la esfera de lo humano perdura en virtud del respeto a las normas de relación con la naturaleza. Mientras que la joven habita en la dimensión humana de la naturaleza, su padre se desplaza entre estos dos ámbitos de vida. El joven cazador disfruta de esta relación por el gesto generoso de compartir la comida con la joven y el aprecio a su padre. Esta simbiosis se vuelve más compleja si se pone atención en la "red de parentesco" que se establece entre las hormigas *ukuy*, el *machakuy runa*, la joven esposa y su hija: la niña establece un lazo profundo entre lo humano y la naturaleza, en su diversidad de formas de vida, incompatibles entre sí desde un punto de vista externo al universo representado en el relato.

Esa convivencia, que se ve sólida al principio, termina abruptamente en tragedia. El joven cazador, al segar la vida del *machakuy* (*runa*), provoca

una ruptura en el proceso del devenir que garantiza el *continuum* armónico cultura-naturaleza. Lo trágico es que esto sucede sin que exista una intención deliberadamente destructiva. Al contrario, la destrucción de la casa de las hormigas para recuperar a la esposa constituye un evento singular, una ocasión para pensar la relación general entre organismos y sus ambientes recíprocos y, en particular, las relaciones de género, poniendo atención más concretamente en el valor de la voz femenina dentro de un orden social en el que reina el monólogo masculino. No de otra manera se puede entender el olvido del cazador de la advertencia de su esposa antes de salir de cacería. Pero más grave aún es la destrucción de la casa de las hormigas sin prestar atención al clamor de su esposa. Se puede inferir del relato que el joven cazador ama a su esposa y la quiere de regreso, pero su sordera y la centralidad de su ego antropocéntrico terminan destruyendo no solo su hogar sino, en perspectiva cósmica, también la relación de proximidad entre el orden de lo humano y la naturaleza encarnada en la esposa y su red de relaciones de parentesco que integran el mundo de lo humano y el de lo no humano. El amor se desborda, se olvida de su naturaleza transitiva y se convierte en un acto de destrucción y autodestrucción.

En esta interpretación, un concepto central para visualizar la disolución de fronteras entre lo humano y lo no-humano es el de devenir que, en clave deleuziana relativa a los cuerpos materiales, se define por referencia a las maneras en las cuales estos pueden devenir otros (véase Deleuze y Guatari, 2002).

Sabemos que estamos jugando con conceptos problemáticos que tienen una definición precisa dentro de una historia cultural y de una tradición intelectual compleja, de manera que una comprensión más profunda de los saberes implicados en el relato debe preguntarse por una epistemología alternativa que ponga bajo sospecha la universalidad de las categorías cultura-naturaleza, humano-no humano, oralidad y escritura, historia y mito, y explore las maneras cómo se entiende, se vive y se imagina el lugar del *runa* (*machakuy runa*) en relación con su entorno vital.

El universo cosmológico del relato presentado es sin duda inagotable en el contexto de este análisis. Sí me gustaría, no obstante, adelantar la idea de que se puede percibir un universo normativo encarnado en el relato, cuya ruptura desencadena el trágico desenlace de los acontecimientos. Con ello se puede advertir que no existen contenidos culturales sin formas institucionales y universos normativos y que las prescripciones no existen fue-

ra de las narrativas que las sitúan y les dan significado. Teniendo presente esta esquemática y seminal aproximación a este relato pasaré a explorar las formas de la reciprocidad dentro de las tradiciones andino-amazónicas y a partir de ellas el proceso de invención epistemológica que captura o libera los significados de la palabra.

Minka/minkanakuy: para una economía del cuidado

La crítica a la hegemonía del capital describe bien la profundidad y las implicaciones de la crisis global del capitalismo. Múltiples voces críticas demuestran la inviabilidad de las soluciones intrasistémicas, por lo que es necesario desarrollar algunas líneas programáticas de lo que podría ser un nuevo paradigma de convivencia humana con alcance global. Este esfuerzo debe ser colectivo y la imaginación debe jugar un rol fundamental. Así, desde una actitud política y epistemológica abierta, se busca en las culturas y sistemas simbólicos de los pueblos del sur un principio "fundador" e "inspirador" de formas de vida alternativas, echando mano de categorías que poseen potencialidad teórica y epistémica para alimentar el debate político dentro y fuera de los contextos social, cultural y lingüístico andino-amazónicos.

La difusión del *sumak kawsay* ha sido, sin duda, significativa, aunque desgajada de sus relaciones semánticas y conceptuales intralingüísticos e intraculturales. La riqueza conceptual atribuida al *sumak kawsay* incluye, entre otros significados, un "sentido de la vida", una "ética comunitaria", la "relación con la naturaleza", la "consecución de una vida plena", el "deber-ser del Estado plurinacional", un "paradigma", un "proyecto político" (Simbaña, Acosta, Dávalos, Tortosa, Santos). La confluencia de estos elementos llevaría a la constitución de una civilización radicalmente diferente. La profundidad y los alcances atribuidos a la noción del *sumak kawsay* sugieren que este vendría a constituirse en un estado de cosas que representaría una auténtica alternativa al capitalismo como sistema social, económico e histórico, hoy en franca crisis y decadencia.

Lo que llama la atención en el uso y expansión de esta categoría (en su desarrollo epistémico transcultural) es, sin embargo, el escaso desarrollo conceptual en relación con sus fuentes culturales y lingüísticas, así como con la praxis social a la cual está relacionada y la describe. Esta observación que exige situar simbólica, cultural y socialmente sus sentidos no es un ejercicio estéril, si consideramos que todo concepto es parte de un campo semántico y de un sistema conceptual que hacen del mismo no solo un asunto

de traducción lingüística sino –al ser parte de un sistema filosófico y cultural situado históricamente– un punto en una red de relaciones que articula, a su vez, una concepción diferente del mundo. Esta consideración debe llevarnos de regreso a su origen lingüístico y cultural, a plantearnos un diálogo epistémico con diferentes actores de la comunidad de origen. Una pregunta básica en esta actitud de diálogo debería ser: ¿Existen otros conceptos andinos (kichwa-aymara) que subyacen o hacen sistema con el *sumak kawsay* y pueden llevar a la formulación de un nuevo paradigma de convivencia humana? Estoy persuadido a suponer que un kichwahablante respondería afirmativamente. Si el *sumak kawsay* es un "estado de cosas" o un "proyecto político" que busca la consecución de una vida plena (un estado de cosas armónico y equilibrado) acorde con la cosmología que organiza el universo de sentidos del *machakuy runa*, es lógico preguntarse por los principios y formas de convivencia social que hacen posible tal estado de cosas. ¿Existen estos elementos dentro del corpus lingüístico-conceptual y en la praxis social andina? Me gustaría responder afirmativamente y preguntarme cómo se han codificado en el lenguaje nociones como, por ejemplo, de solidaridad, de transformación social, de reciprocidad, de pobreza y riqueza, de relación con el entorno, de relación con la experiencia y el tiempo, de persona, de lo colectivo.

En esta perspectiva, deseo proponer una aproximación, al menos esquemática por ahora, de la difundida praxis de la *minga* en distintos escenarios andino-amazónicos urbanos y rurales, y cómo esta práctica articula una socialidad diferente que sugiere una concepción complementaria de lo individual y lo colectivo, y deja visualizar a través de la palabra viva los elementos constitutivos que sustentan las redes de solidaridad y la formación de lo colectivo.

En efecto, la *minga* es una práctica común que invoca simplemente el trabajo colectivo. En este sentido se habla de "minga para arreglar la escuela de la comunidad", "minga de engalanamiento de la ciudad" o, incluso, de "*global minga*". El sentido esencial en estos casos es cuidar colectivamente un bien de interés común. Se trata, entonces, de la concurrencia de una voluntad común para preservar un bien público o, podemos decir, de lo que se concibe como "bienes comunes", en distintas escalas sociales y geográficas. Este es el sentido que subyace a la proliferación de prácticas de trabajo colectivo que designa genéricamente la palabra minga. Sin embargo, considerada en su contexto sociocultural, la minga es una institución mucho más compleja, con profundas raíces históricas y múl-

tiples dimensiones: sociales y económicas, ecológicas y rituales, políticas y normativas. Etimológicamente, viene de la raíz verbal kichwa *minka-*,[5] que significa encargar, encargarse de algo. Desde este punto de vista la *minka* designa el trabajo colectivo, pero no cualquier trabajo colectivo sino aquel que se realiza como práctica de solidaridad ya sea hacia una persona, una familia o hacia una comunidad más amplia. Tampoco se trata de cualquier solidaridad: la práctica de la *minka* desborda el sentido de solidaridad entendido como adhesión momentánea a la causa de otros. Al contrario, el acto de encargarse de algo implica la responsabilidad de cuidarlo, actitud que cobra sentido en la constitución de lo social. La *minka* conlleva una responsabilidad social normativa y continua que deriva de encargarse de algo o de alguien como modo de convivencia permanente. Así, en un nivel social cotidiano, casi espontáneo, cuando uno llega a casa de alguien es usual decir: "*wasiyuk, minkachiway*", literalmente, «dueño de casa, encárgate de mí, cuídame»; claramente, la responsabilidad del anfitrión va más allá de recibirlo en su casa.

Es cierto que la praxis de la *minka* ha evolucionado y tomado formas distintas en las comunidades. Aunque se acostumbra a separar la *minka* de otras formas de reciprocidad,[6] se puede afirmar que conceptualmente es el marco general dentro del cual aquellas otras formas se definen y cobran sentido.[7] Este marco conceptual general se evidencia si consideramos la *minka-* en relación con el infijo recíproco -naku-: *minkanakuy*: cuidarse el uno al otro. El concepto de *minkanakuy* designa, así, un acto de responsabilidad social normativo que no se agota en el voluntarismo de un gesto de solidaridad momentáneo. Todo lo contrario, se trata del fundamento conceptual y filosófico que sustenta todas las formas de solidaridad entre las personas, entre personas y la comunidad, y entre comunidades políticas más amplias. Queda claro que las múltiples relaciones humanas que derivan de la práctica del *minkanakuy* son fundamentales en la vida colectiva

5 La diferencia ortográfica tiene la función de distinguir el uso de la palabra en español y en kichwa. En el contexto del español se escribe *minga*; mientras que en el contexto del kichwa se escribe *minka-*, la raíz verbal o la acción a la cual se puede añadir otros significados mediante el uso de sufijos; el guión indica esa apertura semántica.

6 Para un análisis más detallado de las formas de reciprocidad e intercambio en los Andes peruanos, ver el trabajo de Enrique Mayer y Giorgio Alberti (1974).

7 Existen formas de reciprocidad como el *ayni*, el *rantipak*, el *maki-mañachi*, etc.

andino-amazónica, relaciones que no pueden entenderse fuera del territorio o del habitar un lugar, un *pacha*.[8] Podemos decir que la práctica del *minkanakuy*, «el cuidarse unos a otros», no se refiere al trabajo colectivo, sino a la trama de relaciones que constituyen lo colectivo; a aquello que es el sentido, la consistencia y la duración de la sociedad. Es en esta trama de relaciones donde cobran sentido el trabajo, el intercambio (*ranti ranti*), lo político, el ritual y la manera de habitar un lugar.

La *minka* como una práctica generalizada, inscrita en el imaginario colectivo, constituye el cultivo de lo relacional como algo valioso, aun por encima de la posesión de bienes. En esta perspectiva se puede entender, por ejemplo, por qué la concepción de pobreza en el mundo social enmarcado simbólicamente por el kichwa como lengua y cultura no se refiere a la carencia de bienes, sino a la carencia de relaciones sociales. Una persona pobre es un *wakcha*, es decir, alguien que es socialmente huérfano. La propiedad privada no es un elemento central de la felicidad individual. Hace falta elaborar aquí en detalle este aserto, pero se puede señalar que esa felicidad es el disfrute de los regalos de la naturaleza y de las creaciones humanas en términos de compartir con los demás, algo que enmarca y da consistencia a las prácticas del *minakankuy*; la riqueza no es poseer algo sino contar con las redes de relaciones sociales que se definen por la responsabilidad individual y colectiva de cuidarse unos a otros, de hacerse cargo de los demás, o de asegurarse de que el otro viva bien.

Así, la práctica del *minkanakuy* se opone por definición a la competencia, a la lógica del *homo economicus* que ante el flujo de las mercancías solo piensa en sí mismo. En este sentido, *el minkanakuy*, insisto, la práctica solidaria de hacerse cargo el uno del otro, de cuidarse mutuamente, no se puede confundir con la caridad o la filantropía; vivir en términos del *minkanakuy* es la negación de la economía del beneficio y la acumulación; al concebir la riqueza como relaciones sociales, *el minkanakuy implica la protección de la persona para que no se convierta en un wakcha, en alguien carente de relaciones sociales y socialmente huérfano*. El núcleo del goce, para hablar con Slavoj Zizek (1998), del disfrute individual es el buen vivir colectivo; el goce como elemento constitutivo de la socialidad que implica el cuidarse mutuamente.

8 *Pacha* es otro concepto fundamental, que designa el tiempoespacio; el mundo, el cosmos, la tierra.

Sin ir muy lejos en nuestro análisis, es fácil vislumbrar que la praxis de la *minka* corresponde a una institución que articula lo social y lo económico, lo ritual y lo político, lo personal con lo colectivo. Y no estamos hablando de esencias ni de formas arcaicas en que las sociedades andinas articulan las distintas prácticas de la acción humana, sino de saberes, de prácticas, de un universo normativo y de un deber-ser ético que sustenta y da sentido a las relaciones sociales y societales. Lejos de una idealización reificadora, es imperativo señalar que estas formas de reciprocidad han sido o han devenido históricamente en prácticas simétricas y asimétricas, que han sido funcionalizadas en distintas medidas a generar excedente; señalar que son formas de relación social transformadas históricamente por el contacto con otros sistemas socioeconómicos y políticos, y que sus bases éticas están siendo socavadas. No obstante, es posible explorar históricamente el contenido, las formas y el universo normativo de estas prácticas con el objetivo de recuperarlas, reconstruirlas y reinventarlas a la luz de las expectativas y las necesidades del presente y del futuro. Este debe ser un ejercicio crítico de imaginación teórica y de compromiso histórico de negación de toda pretensión de reificación conceptual. Implica también una lucha política y epistémica contra la negación de contemporaneidad que el capitalismo ejerce contra toda forma de crítica a sus fundamentos culturales. Posibles nuevos modos de vida necesitan hundir sus raíces en las prácticas del *minkanakuy*, que subyacen a los modos de producción y a la vida colectiva en sus múltiples relaciones en las comunidades andino-amazónicas. De otra manera, el *minkanakuy* corre el riesgo de terminar domesticado y reducido a su dimensión de concurrencia colectiva, y subsumido en la simbólica capitalista de la democracia cultural.

La relación hombre-cosmos está constituida de tal manera que la aparición de un estado de rigidez e incapacidad para el cambio en una de las partes relacionadas se refleja en la otra de un modo negativo. Entonces, lo humano no fluye y encarna el riesgo en potencia. El amor sucumbe ante la posesión. Una relación jerarquizada de género implica falta de atención y el olvido desata la tragedia. El nosotros “no jerarquizado” falla ante las fuerzas de la historia entendida como una exterioridad material que coloniza los universos de vida, precarizándolos mediante la introducción de valores culturalmente incompatibles con las formas de vida locales y de las políticas del olvido que desestructuran y debilitan los equilibrios en todos los órdenes de la vida colectiva y sus entornos.

Reflexiones finales

El tránsito de la biblioteca colonial a la biblioteca nacional implica un conjunto de cuestiones que tienen que ver con los saberes de las sociedades colonizadas o subalternizadas. Sin duda, en sus estantes se pueden encontrar antologías de mitos, leyendas, tradiciones de los pueblos, pero ¿qué función tienen estas compilaciones en la biblioteca? ¿Por qué y para qué están allí? ¿Es parte la biblioteca de esa suerte de extractivismo epistémico que sufren las sociedades subalternizadas que cuentan sus historias para que salgan de sus universos de significación en un viaje sin retorno?

La cultura escrita de la que vienen a ser parte las transcripciones no solo separa la representación y el registro del flujo de la palabra hablada de las culturas orales, sino que también cosifica y petrifica en un imaginario patrimonialista/conservacionista la palabra viva al inscribirla en un mundo no solo extraño por su naturaleza sino además por las fracturas culturales condicionadas por el régimen cultural del colonialismo. En esta pequeña muestra resaltan cuestiones problemáticas como la figura del editor: ¿qué operaciones metodológicas, epistemológicas y políticas implica el trabajo de quien edita? ¿Cómo afecta esa intervención individual y extracultural al sentido original del discurso vivo?

Aunque solo he podido bosquejar algunas líneas hermenéuticas de la narración oral, sus potencialidades epistemológicas trascienden las funciones testimoniales, pedagógicas y folclóricas. La "reciprocidad de perspectivas" sugerida por Halliday (2001) plantea el desafío metodológico de hacer dialogar ese corpus narrativo transcrito con sus contextos culturales vivos, marcados, no obstante, por las dinámicas y los efectos de los contactos de toda índole que condicionan el proceso semántico en el que el hablante-oyente interpreta el mundo en estrecha relación con sus contextos históricos, culturales y sociales.

Referencias

Alagraa, B. (2018). Homo Narrans and the Science of the Word: Toward a Caribbean Radical Imagination. *Critical Ethnic Studies, 4*(2), 164-181.

Barrera, I. J. (1940). *Historia de la literatura ecuatoriana.* Casa de la Cultura Ecuatoriana.

Beverly, J. (1987). Anatomía del testimonio. *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, *25,* 7-16.

Cornejo Polar, A. (2003). *Escribir en el aire.* Ensayo sobre la heterogeneidad sociocultural en las literaturas andinas. CELAP.
Deleuze, G. y Guatari, F. (2002). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia.* Pre-textos.
Desai, G. (2001). *Subject to Colonialism. African Self-Fashioning and the Colonial Library*. Duke University Press.
Finnegan, R. (2012). *Oral Literature in Africa.* Open Book Publishers.
Fisher, W. (1989). *Human Communication as Narration. Toward a Philosophy of Reason, Value, and Action*. University of South Caroline Press.
Garcés, F. (2017). *Escrituras andinas de ayer y de hoy*. INIAM-UMSS.
Goody, J. (1996). *Cultura escrita en sociedades tradicionales.* Gedisa.
Halliday, M.A.K. (2001). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado.* Fondo de Cultura Económica.
Havelock, E. (1996). *La musa aprende a escribir. Reflexiones sobre oralidad y escritura desde la Antigüedad hasta el presente.* Paidós.
Hartog, F. (2007). *Regímenes de historicidad. Presentismo y experiencia del tiempo.* Universidad Iberoamericana.
Houtart, F. (2012). From 'common goods' to the 'Common Good of Humanity'. En B. Daiber y F. Houtart (eds.), *A Post Capitalist Paradigm. The Common Good of Humanity*. Rosa Luxemburgo.
Mayer, E. y Alberti, G. (eds.) (1974). *Reciprocidad e intercambio en los Andes peruanos.* Instituto de Estudios Peruanos.
Mudimbe, V. Y. (1998). *The Invention of Africa. Gnosis, Philosophy, and the Order of Knowledge.* Indiana University Press.
Ortiz de Villalba, J. S. (1994). *Sacha Pacha. El mundo de la selva.* CICAME.
Quishpe-Agnoli, R. (2006). *La fe andina en la escritura. Resistencia en identidad en la obra de Guamán Poma de Ayala.* Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
Salomon, F. (1994). La textualización de la memoria en la América andina. Una perspectiva etnográfica comparada. *América Indígena*, *54*(4), 229-261.
Salomon, F. y Niño-Murcia, M. (2011). *The Lettered Mountain. A Peruvian Village's Way with Writing.* Duke University Press.
Severi, C. (2010). *El sendero y la voz. Una antropología de la memoria.* SB Editorial.
Wynter, S. (2015). *On Being Human as Praxis.* Duke University Press.
Zizek, S. (1998). Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. En F. Jameson y S. Zizek, *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo.* Paidós.
Zumthor, P. (1989). *La letra y la voz de la literatura medieval.* Cátedra.

Capítulo 2

Llevar la memoria colectiva a lo escrito: la transcripción como método y recurso para visibilizar la oralidad quechua

Mario Soto Rodríguez,[1] *Philipp Dankel*[2] *e Ignacio Satti*[3]

Introducción[4]

La escritura quechua y los esfuerzos de estandarización y alfabetización, sean en el ámbito político o en el del mantenimiento y la revitalización, consciente o inconscientemente se basan en una tradición lingüística y cultural que da primacía a la escritura, a sus reglas gramaticales y a su fuerza normativa. Esta tradición, con una fuerte influencia de los modelos tipológicos occidentales, conlleva el riesgo de encubrir algunos aspectos específicos de la cultura comunicativa de la oralidad quechua. En este trabajo sustentamos la oralidad como base para los estudios de la lengua quechua y proponemos la transcripción de base conversacional como método y recurso para documentar, analizar y visibilizar las prácticas de la oralidad en esta lengua.

---

1 Albert - Ludwigs - Universität Freiburg.
2 Universidad de Basel.
3 Albert - Ludwigs - Universität Freiburg.
4 Queremos agradecer a Azucena Quilumbaqui, Daniel Muz y a la comunidad de Chirihuasi. Sin su colaboración, este artículo no hubiera sido posible. Además, agradecemos el atento trabajo de Ileana Soto en la revisión de una versión previa de este trabajo.

Con base en ejemplos concretos, presentamos el sistema GAT2 (Selting *et al.*, 2009), que se sustenta en las prácticas de transcripción de la etnometodología y del análisis de la conversación. Este sistema tiene su origen en la necesidad de visibilizar y analizar las particularidades de la conversación oral y ofrece herramientas formales para representar la prosodia del habla en la interacción sin la necesidad de recurrir a convenciones ideadas para la lengua escrita. Como tal, consideramos que resulta adecuado para el estudio de las prácticas comunicativas de las lenguas quechuas, en el sentido de que permite el acceso a información como la velocidad del habla, las pausas o la entonación, entre otros aspectos que resultan esenciales en la comunicación oral.

Si bien este proceso de transcripción nunca se encuentra carente de análisis e interpretación, a su vez es un método y un recurso que tiene el potencial de capturar prácticas y estructuras de la oralidad quechua que, de otra manera, pueden pasar desapercibidas. De este modo, la transcripción de base conversacional no solo es una herramienta importante para dar cuenta del carácter dinámico de la conversación, sino también para documentar recursos y mecanismos lingüísticos esenciales en la comunicación. En otras palabras, permite visibilizar una memoria colectiva (Assmann, 1988)[5] oral quechua que corre el riesgo de desaparecer en las reglas del sistema convencional ortográfico implementado por el dominio normativo de la escritura.

5 La memoria colectiva, según Assmann (1988), puede dividirse en una memoria cultural y otra comunicativa. La memoria cultural asegura la identidad de una comunidad a lo largo del tiempo. Se define por su carácter alejado de la cotidianidad y sus puntos fijos, es decir, acontecimientos centrales del pasado que se conservan a través de la comunicación ceremonializada. Estos puntos fijos se mantienen a través del tiempo. La memoria comunicativa –que abarca en general un lapso de hasta tres generaciones– define la identidad de subgrupos más pequeños de composición variable. Se restringe a las prácticas comunicativas de la cotidianidad. Es menos especializada y más dinámica en términos de contenido y organización de la comunicación. Ambos tipos de memoria pueden abarcar tanto prácticas escritas como orales. En el caso del quechua, dominan las prácticas orales. Por eso, es crucial tener herramientas para su documentación, más allá de la transmisión intergeneracional, que está en peligro por la presión cultural occidental. En nuestro caso, nos acercamos a este emprendimiento por el lado de la memoria comunicativa, la cual puede ser considerada como el campo principal del análisis de la conversación y de la lingüística interaccional. No obstante, el método también es válido para la documentación de prácticas orales de la memoria cultural.

El valor de la oralidad quechua

Los estudios de comunicación intercultural en América destacan la necesidad de centrar los análisis de las lenguas no solo en la competencia lingüística y comunicativa, sino también en aspectos discursivos, organizativos, composicionales textuales y pragmáticos (Zimmerman, 1992). Una de las razones principales para esta necesidad radica en que los problemas de comunicación interétnica no se limitan a temas de competencia y recursos lingüísticos, puesto que, como indica Schrader-Kniffki (2003, p. 30), implican otros aspectos fundamentales de la comunicación.

> Específicamente en el ámbito de las formas de tratamientos interpersonales relacionadas con la cortesía, no se limitan a los problemas o a la falta de competencias y recursos lingüísticos, sino que repercuten en diversas áreas relevantes para la comunicación, como el diseño de textos, o la organización de temas y del discurso (Schrader-Kniffki, 2003, p. 30).[6]

Scollon y Scollon (1990) también sustentan que los malentendidos en la comunicación interétnica no son problema de la gramática o de la estructura lingüística, sino del sistema discursivo, que incluye aspectos como la imagen de uno mismo ante los demás, las fórmulas conversacionales, el intercambio de turnos, los factores culturales, la estructura informativa, la prosodia y las pausas.

La naturaleza, riqueza y complejidad de los recursos y mecanismos comunicativos de las lenguas quechuas han sido advertidas por Mannheim y Vleet (1998, p. 326).[7] En su descripción de la narrativa conversacional del quechua de la región de Cuzco, estos autores destacan la dinámica y el carácter dialógico que tiene esta lengua. Esto se observa en distintos aspectos, entre los cuales destacan los siguientes. En primer lugar, la narrativa se produce colaborativamente entre los interlocutores. En segundo término, se observa la introducción del discurso dentro del discurso por medio de construcciones cuotativas o discurso indirecto. Como tercer aspecto, se advierte un doble registro (en el sentido de Bajtín) o una intertextualidad,

---

6 Versión original en alemán, traducción de los autores.

7 Hablamos de lenguas quechuas en plural, siguiendo a Luykx *et al.* (2016), para destacar el hecho de que se trata de una familia lingüística (y no necesariamente de variantes mutuamente inteligibles).

donde el diálogo implícito u oculto se muestra mediante referencias intertextuales a otras narrativas. Por último, se registra un patrón complejo de participación en el que el diálogo tiene lugar no solo entre hablantes individuales sino también entre distintos roles de los participantes.

Respecto al kichwa de Pastaza, Nuckolls (2015) describe los hábitos del discurso y patrones gramaticales desde una perspectiva cultural, por la cual las personas (los *runa*) se alinean con la naturaleza (Nuckolls, 2015, p. 25) y donde la interacción entre seres humanos y no humanos es representada en los eventos narrativos mediante el discurso. Concretamente en referencia al empleo de ideófonos destaca la importancia de rasgos como la entonación, el número de sílabas, la repetición, el alargamiento y el tono creciente final.

Se ha destacado las dificultades de representar esta riqueza de la comunicación oral en la tradición discursiva escrita en lenguas quechuas. Por ejemplo, respecto a los textos históricos quechuas escritos de Huarohirí, Dedenbach-Salazar (2003, p. 2), destaca la presencia subyacente de esquemas y formas occidentales y subraya la necesidad de entender los diferentes aspectos del nivel discursivo quechua.

> Esto significa que tenemos que intentar comprender las circunstancias de origen y los contenidos de estos textos. En primer lugar, hay que tratar cuestiones como la organización del discurso, la creación de coherencia y el imaginario, pero la respuesta a estas preguntas tiene que ir acompañada de la investigación de las circunstancias contextuales tanto en lo que respecta a los posibles productores de los textos como a la situación sociocultural.[8]

Se han reportado recursos comunicativos específicos, relativos a este tipo de riqueza comunicativa, para algunas lenguas indígenas de América. Por ejemplo, el empleo de recursos prosódicos para expresar respeto o para discursos, registrados en los zapotecos (Sicoli, 2007) o diferencias culturales en el comportamiento de la mirada en tzeltales (Rossano, Brown y Levinson, 2009). De la misma forma, para el quechua boliviano se ha constatado el empleo de recursos prosódicos para manifestar solidaridad, afecto o empatía (Babel, 2010), además del uso específico de recursos multimodales para actividades conversacionales, como interrupciones (Satti y Soto Rodríguez, 2021a), búsquedas de palabras (Satti y Soto Rodríguez, 2021b) y realizaciones de listas (Dankel y Soto Rodríguez, 2021).

8 Versión original en alemán, traducción de los autores.

La oralidad frente a la escrituralidad de las lenguas

En los discursos predominantes en el siglo XX la escrituralidad domina a la oralidad, tanto en el ámbito cotidiano, como en el científico. Mientras la escrituralidad se ha considerado como el fundamento de la civilización occidental y su éxito científico y tecnológico, la oralidad ha sido considerada como una forma cultural simple o incluso primitiva y salvaje (Raible, 1994). Esto se manifiesta, por ejemplo, en la famosa obra *The Gutenberg Galaxy* (1962), de Marshall McLuhan, quien la considera "un estudio de la naturaleza divergente de la organización social oral y escrita". De esta manera, el autor establece una dualidad y clara división entre la oralidad y la escrituralidad. McLuhan la extiende incluso "to the forms of thought and the organization of experience in society and politics". Las propuestas de otros académicos influyentes en el campo como Goody y Watt (1963) o el trabajo seminal de Ong (1982) mantuvieron esta división. Además, estos autores atribuyen a la oralidad un cierto carácter homeostático. Según Ong (1982, pp. 34-54), por ejemplo, el pensamiento subordinado, analítico, más objetivamente distanciado y abstracto depende de la mente "letrada", mientras que la mente oral es aditiva, agregativa, redundante, conservadora, cercana al mundo de la vida humana, de tono agonístico, empática y participativa, y situacional.

Saussy (2016, p. 63) comenta que la consecuencia de esta forma de pensamiento radica en que consideramos una tradición de la escritura como lo normal, lo no marcado, y, como tal, esta se convierte en poseedora de todo el territorio de la memoria, de la costumbre, del hábito y del aprendizaje. En otras palabras, la escritura se relaciona con todo lo que está "programado". El resto es espontaneidad. Esto ha afectado también a muchos científicos de la tradición de la escrituralidad occidental que se dedican al lenguaje. Muchas veces, estos lingüistas basaron su análisis de la oralidad en las estructuras y patrones de la escrituralidad. La consecuencia, según Saussy (2016, p. 63), es que interpretaron la ausencia de escritura en otras culturas como la ausencia de todo aquello para lo que la escritura ha servido como medio en su propia tradición. De esta manera, ignoraron las formas en las que la memoria o el hábito podrían "inscribir", no menos eficazmente, los precedentes, las costumbres y las frases en las mentes de los individuos. Saussy hace la siguiente comparación, a nuestro entender acertada:

> It is as if observers had spent centuries describing jazz improvisers as defective performers in a classical tradition, and then, on noticing that they did

not play from scores, erred on the side of attributing to them no preparation or forethought. (Saussy, 2016, pp. 63-64)

También Raible (1994) demuestra en forma convincente que ciertos cambios en la cultura occidental que se han atribuido al desarrollo de técnicas de escritura e imprenta, y a la escrituralidad en general, son atribuibles a una multitud de causas, tal vez completamente diferentes. De hecho, la literalidad y la imprenta de Gutenberg, por ejemplo, pueden haber sido consecuencia de desarrollos anteriores que las hicieron necesarias (como la configuración social en las ciudades-Estado del norte de Italia desde el siglo XIII y la consiguiente necesidad de organizar la vida cotidiana). En consecuencia, no solo el mantenimiento de la separación, sino también la conceptualización de que la oralidad está en un paso evolutivo más simple y primitivo que la escrituralidad, es dudable.[9]

Cada sociedad, sin duda, necesita reglas y mecanismos de convivencia que están canonizados e institucionalizados en forma de textos en la memoria colectiva. Además, este canon de textos necesita instituciones que los comentan e interpretan, algo que según Raible (1983) es crucial para sociedades letradas. Sin embargo, la existencia de estos textos y sus comentarios e interpretaciones no está restringida a la escrituralidad (Raible, 1994: 3). Por ello, el paso crucial para el desarrollo de una cultura es la conceptualización y planificación de estos textos, no tanto el medio con que se transmiten. Raible (2019) resume estos aspectos de la conceptualización de textos entre las dimensiones de la oralidad y la escrituralidad con base en los modelos de Bühler (1934, pp. 48-50), Koch y Oesterreicher (1985) y Biber (1986) como un continuum conceptual en que los *géneros textuales* (sean escritos u orales) se distribuyen entre el polo de la planificación alta con fijación intersubjetiva (independiente de un sujeto individual), mientras que los *géneros orales* tienden a acumularse hacia el polo de planificación menos elaborada y con menos fijación intersubjetiva. Más allá, atribuye a la escritura una tendencia hacia el polo derecho (planificación

9 Esto se puede observar también en el resurgimiento de artes verbales y la fuerte influencia de nuevos géneros audiovisuales en la internet a nivel global, donde la escrituralidad no desaparece, sino que frecuentemente toma solo el rol de andamiaje, y, a pesar de todas las profecías de fatalidad, no ha destruido el nivel cultural de las generaciones jóvenes.

alta con fijación intersubjetiva) en la medida en que se trata de una técnica que posibilita géneros adicionales en este ámbito.[10]

Esta perspectiva permite cambiar la forma de conceptualizar la oralidad y la escrituralidad desde una comprensión jerárquica de los dos conceptos hacia una comprensión distributiva. En otros términos, se trata de documentar cómo están distribuidos los roles de la oralidad y de la escrituralidad en la memoria colectiva de una cultura y analizar las técnicas de la oralidad y de la escrituralidad para cumplir estos roles en ambos polos del continuo. Así se cumplen dos aspectos relacionados y cruciales: primero, para las culturas y sociedades orales se puede demostrar diferentes tipos. Cada sociedad oral diseña de manera diferente su memoria colectiva,[11] y puede reservar diferentes prácticas orales para distintas tareas en la formación de esta memoria. La oralidad, entonces, no tiene los mismos significados en cada cultura. Segundo, está el reconocimiento de que la aplicación y el efecto del desarrollo de una técnica cultural siempre depende del contexto social, económico y cultural de la comunidad que la aplica. Un ejemplo que ilustra esto está explicado por Saussy (2016, pp. 5-7): en su obra principal, *De bello gallico*, de Julio César; en el sexto libro, el autor describe la formación de los druidas galos como igual en duración y calidad a la de los romanos, pero anota que para su largo cuerpo de conocimientos no utilizan la escritura, sino técnicas orales. Incluso, estaba prohibido escribir la sabiduría ancestral, aunque sí se utilizaba la escritura para negocios diarios. Así, esto significa que, aunque tenían acceso a la escritura, los druidas galos dieron preferencia a la tradición oral para la transmisión de conocimientos.

Estos aspectos de la interrelación entre oralidad y escrituralidad nos parecen cruciales para la situación actual de las variedades del quechua y de las prácticas culturales y comunicativas en el área andina. El estudio de la oralidad con la transcripción como método de análisis nos permite descubrir y documentar los patrones y elaboraciones de la cultura oral diaria de los hablantes quechua. Asimismo, su sistematicidad como método nos da la oportunidad de evitar cubrir estas características de la oralidad quechua

10 De todas maneras, con el surgimiento de los *smartphones* y de los *chats*, se podría decir que la escritura con este nuevo medio también pudo añadir géneros adicionales al polo izquierdo.

11 Véase nota al pie 5.

por adelantado con el filtro de una normalidad en una tradición lingüística y cultural que da primacía a la escritura.

La transcripción como método y recurso para estudiar la oralidad

En esta contribución utilizamos los métodos del Análisis de la Conversación (AC) (Sacks *et al.*, 1974; Schegloff, 2007; Raymond y Olguín, 2022) y de la Lingüística Interaccional (LI) (Couper-Kuhlen y Selting, 2017), entre los cuales la transcripción ocupa un lugar predominante. De modo general, el AC utiliza grabaciones de conversaciones espontáneas con el fin de reconstruir las prácticas específicas dentro de una comunidad para realizar una conversación. Por ejemplo, observa cómo los hablantes coordinan sus turnos de habla, cómo hacen reconocibles las acciones sociales en secuencias coherentes de interacción y cómo reparan posibles problemas que emergen durante la interacción social.

Una idea fundamental del AC, basada en el principio de "observación desmotivada" (Sacks, 1984), es que "ningún orden de detalle puede ser descartado, a priori, como desordenado, accidental o irrelevante" (Heritage, 1984, p. 241, la traducción es nuestra). En este contexto, los estudiosos de esta disciplina han hecho de la transcripción un elemento central dentro de su método de análisis. A partir de la transcripción, y de un conjunto de convenciones ideadas específicamente para la oralidad, el AC intenta capturar con el máximo nivel de detalle algunos fenómenos propios de la conversación oral, como es el caso de los silencios, los problemas de formulación, los solapamientos, la respiración, etc. (cf. Jefferson, 2004). Este trabajo, a partir del abandono de preconcepciones sobre la (ir)relevancia de estos elementos, tiene el propósito de constatar la organización sistemática de estos fenómenos en la conversación, los cuales hasta ese momento habían pasado desapercibidos.

Basado en las prácticas de transcripción del AC, un grupo de lingüistas alemanes, interesados en el análisis lingüístico de la conversación, ampliaron el sistema de transcripción jeffersoniano para incluir con más detalle distintos aspectos prosódicos del habla (Couper-Kuhlen y Selting, 1996). Este sistema de transcripción se denomina GAT2 (Selting *et al.*, 2009; traducido y adaptado al español por Ehmer *et al.*, 2019), y será el principal recurso de transcripción en este trabajo. Al agregar información prosódica a los sistemas de transcripción conversacionales, el uso de las convenciones

GAT2 ha contribuido significativamente a nuestro entendimiento de las prácticas propias de los participantes de una comunidad al incorporar las funciones interaccionales que se logran a partir de la prosodia (para un análisis detallado véase Couper-Kuhlen y Selting, 2017a).

En este trabajo argumentamos que el uso de estas técnicas de transcripción, específicamente el sistema GAT2 y su origen en la observación desmotivada, puede resultar una herramienta interesante para analizar y documentar una lengua oral como el kichwa. Esta argumentación se sostiene por tres razones. En primer lugar, es un sistema de representación ideado específicamente para la oralidad. En segundo término, ofrece herramientas formales para describir fenómenos conversacionales, es decir, se utilizan convenciones que representan características formales del habla, como es el caso de los silencios, los movimientos prosódicos o la intensidad y la velocidad de habla, entre otros. Estos fenómenos no solamente son transcritos a partir del oído entrenado de quien transcribe, sino que también pueden utilizarse programas como PRAAT para facilitar la transcripción de los mismos. Por último, el origen de estos métodos de transcripción en la idea de la observación desmotivada resulta particularmente útil para visibilizar algunas prácticas comunicativas propias de los usuarios de la lengua kichwa. Estas prácticas, hasta el momento, pueden haber pasado desapercibidas en la aplicación de las reglas del sistema convencional ortográfico implementado por el dominio normativo de la escritura.

Data y metodología

Para este estudio analizamos un fragmento de unos 40 segundos de una conversación coloquial kichwa obtenida en Chirihuasi, Ecuador, en 2019. La conversación ha sido registrada por Daniel Muz en audio y video para el Proyecto Sofa Talks del Seminario de Romanística de la Universidad de Freiburg. El segmento seleccionado ha sido transcrito y glosado con la colaboración de una docente de kichwa de la zona.

En esta grabación participan cuatro agricultores adultos (tres mujeres y un varón), entre ellos parientes y amigos, que conversan al tiempo que realizan el trabajo de desgranar las mazorcas de maíz después de la cosecha. Los participantes están sentados en círculo. La imagen permite ver de cuerpo entero a tres de ellos, pero no alcanzamos a ver al cuarto, que se encuentra de espaldas a la cámara. La conversación es libre y espontánea y

en el segmento se habla sobre la cosecha de maíz. Para el análisis empleamos los métodos del AC y de la LI (véase la sección anterior).

El objetivo general del análisis radica en mostrar la relevancia interaccional de algunas prácticas comunicativas suprasegmentales y de su representación en la oralidad a partir del sistema de transcripción GAT2. Para facilitar el seguimiento del análisis, subdividiremos el fragmento en tres extractos que analizaremos de forma consecutiva.

Análisis

La conversación gira en torno a los problemas que una de las mujeres tuvo con el maíz debido a la aparición de gorgojos. Al inicio del extracto, Rosalía (ROS) explica su estrategia de tratar el maíz para curarlo y así se mantenga para la siembra. Como veremos, el conocimiento que transmite se basa en la experiencia personal que está narrando en esta ocasión: ella ya había perdido antes parte de su cosecha por no haberla curado bien. Además de Rosalía, en este extracto participan Juana (JUA), María (MAR) y Pedro (PED).

(1) Wata sara (06:00_06:42)

```
01 ROS: ñUka kutin na KAmchashkanichu=
        yo en cambio no lo he tostado
02      =↑aventaguytalla Aventashpa NANta kayb:: chay;=
        solo lo he aventado en… ese
03      =cOstalgupi jakushpa Aven[tani;]
        costal para curarlo he aventado
04 JUA:                          [   (jAm]pishka millun)
                                     (se ha curado)
05      pero paraWARkami imapatapash; (0.3)
        pero me duró para qué también
06      redondilla ni SHU:uk na llukshiwarkachu;
        no salió ninguna redondilla
```

```
07       chay jAmpishkapi;
         en el maíz curado
08       (0.2)
09 ROS:  Kunanpash ↑ashakuta ˇchariNIrami::;
         ahora.add  poco-dim-acc  tener-1sg-cont-ev
         ahora también tengo un poco
10       jamchillakuta      segunda:::;
         maíz.pequeño-dim-acc segunda
         del maíz pequeño, segunda…
11       segunda CUENta kay#1:t:a; (0.3)
         segunda cuenta este.acc
         se puede decir de la segunda,
12 MAR:  [a:h; ]
13 ROS:  [CHAri]nira.
         Tener-1sg-cont
         esa tengo
14 MAR:  ^mhm::; (0.2)
15 ROS:  ↑^HM_ˇhm;
16 MAR:  wata saRAta;
         año  maíz-acc
         el maíz del año pasado?
17 ROS:  !WA!ta sara[kUta;]
         año    maíz-dim-acc
         el maicito del año pasado
18 PED:             [a:y- ]
19       (0.2)
20 MAR:  (yuraj)
         (blanco)
```

En este primer extracto, entre los varios fenómenos de la oralidad que hemos 'traducido' a la escritura de una manera accesible mediante las convenciones de transcripción, nuestra atención se dirige a las líneas 10 a 20. En este caso, para facilitar el enlace con la escrituralidad, primero nos dedicamos a la estructura lingüística que observamos, y en un segundo paso damos cuenta de los aspectos específicos de la interacción social en esta escena.

Al transcribir las intervenciones, se destaca el carácter específico de la sintaxis oral. Esto se observa bien en las líneas 09 a 14, donde el proyecto sintáctico de la hablante demuestra un encadenamiento que no coincide con la sintaxis normativa escrita. En este sentido, podemos observar una de

las operaciones básicas de la sintaxis oral, la *retracción* (Auer, 2000; 2005), es decir, el empleo de un mismo esquema sintáctico para completar con diferentes componentes una unidad sintáctica emergente: el hablante vuelve a una locación sintáctica que ya ha sido ocupada por otro elemento y la ocupa de nuevo. En este caso, en la línea 1, se usa esta operación para una reparación, necesaria para la búsqueda de una palabra.

Figura 1. *Rosalía señala y dirige su mirada hacia el maíz*



También es llamativo el carácter bisagra de la construcción sintáctica en las líneas 09-14, en la que el objeto directo (l. 10-11), como una bisagra, se relaciona tanto con el verbo en la línea 09 como con el verbo en la línea 11. Este enlace está habilitado por la dimensión prosódica: el proyecto sintáctico en la línea 09 está completado con la producción del verbo (*chariNIrami*), que en el kichwa suele estar en posición sintáctica final. Sin embargo, el alargamiento vocálico en la última sílaba del verbo (*-mi::;*) indica una continuación del turno y así permite enlazar el objeto en línea 10 desde fuera del proyecto ya completado. El anclaje al verbo del otro lado (l. 13), cerrando el marco, está asegurado por el orden sintáctico prototípico, pero se encuentra reforzado por su exposición discursiva a través de una pausa anterior relativamente larga (l. 11) y el énfasis en la primera sílaba del verbo (*CHArinira*). En una tercera dimensión, donde llegamos a los límites de la transcripción por escrito, cabe constatar que "*kay:t:a*" en la línea 11 solo despliega su significado en la extensión multimodal que haría necesario otro nivel de transcripción que no vamos a

integrar en esta ocasión. Sin embargo, es importante mencionar que la hablante señala con la mano abierta al maíz en el momento en que dice "*kay:t:a*" para demostrar visualmente a lo que se refiere. En definitiva, contamos entonces con un proyecto sintáctico multidimensional, típico para la lengua hablada, que se hace visible para el análisis por medio de haberlo fijado en la transcripción.

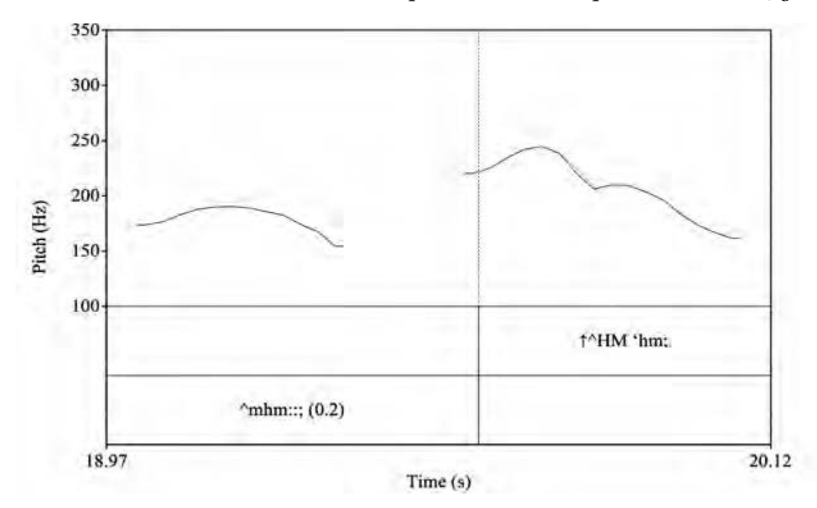
En el próximo paso, vamos a la dimensión interaccional del análisis de este extracto, la cual se encuentra relacionada con el proyecto sintáctico revisado arriba, pero va más allá, en el sentido de que nos muestra sutilmente aspectos específicos culturales de la interacción kichwa. Estos aspectos se perderían en un análisis puramente léxico-gramatical, por lo que ejemplifican una vez más la importancia que tienen elementos tan discretos como las partículas (para algunos lingüistas superfluos) en la arquitectura intersubjetiva de la comunicación.

Después de que Rosalía ha explicado y demostrado a qué tipo de maíz se refiere, la interlocutora (María) reacciona con los monosilábicos "*a:h*" (l. 13) y "*^mmh::;*" (l. 15). Mientras que con "*a:h*" María confirma que ha reconocido la indicación visual de Rosalia, con "*^mmh::;*" confirma el entendimiento de toda la explicación. En este caso, hablamos de "*^mmh::;*" como un marcador de cambio de estado epistémico (*change-of-state marker*). Rosalía recibe este entendimiento con un "↑*^HM_`hm*" bisilábico. A continuación, María asegura la comprensión con una reformulación sumativa ("*wata saRAta;*", l. 17) que está confirmada por Rosalía con una repetición ligeramente modificada ("*!WA!ta sara[kUta;]*", l. 18). Tanto la secuencialidad de este intercambio, como la presencia de dos partículas similares, pero prosódicamente diferentes, y como las modificaciones de "*wata saRAta;*", l. 17, indican pautas culturales cruciales para la comunicación que, ignoradas, pueden dar lugar a malentendidos.

La transcripción prosódica compleja y precisa de las partículas en l. 13 y l. 16 es crucial para el análisis. Sabemos de otros estudios (resumido, por ejemplo, en Couper-Kuhlen y Selting, 2017b, pp. 18-21) en que los interlocutores emplean el diseño prosódico en partículas conversacionales de manera sistemática para indicar diferentes significados. En este extracto podemos observar esto. Las dos partículas se diferencian claramente (véase el gráfico 1 para constatar las diferencias prosódicas) y tienen distinto significado en la secuencia en que aparecen. A partir de este análisis detallado, y su ampliación a más contextos en un corpus del quechua hablado (y

del español andino), pudimos descubrir que la secuencia observada no ocurre solo en este ejemplo, sino que se da sistemáticamente en discursos instructivos (Dankel y Soto, 2022) e indica un modelo de negociación de autoridad epistémica no descrita para otras lenguas todavía. Es decir, el modelo kichwa se diferencia del modelo de negociación de autoridad epistémica descrito para lenguas europeas, donde la preferencia es que el interlocutor con menos autoridad epistémica (K-, en nuestro ejemplo, María) invite el cierre de secuencia cuando su estado epistémico está actualizado (l. 16: actualización por "^*mmh::;*"). En cambio, en el modelo andino, el interlocutor con más autoridad epistémica (K+, en nuestro ejemplo, Rosalía) invita al cierre cuando considera que el equilibrio epistémico está establecido (l. 16: recepción del comprendimiento por "↑^*HM_`hm*").

Gráfico 1. *Movimientos tonales en las partículas correspondientes a l.14 y l.15.*



También la modificación ligera de "*wata saRAta*;" (l. 17) de la interlocutora (Rosalía) a "*!WA!ta sara[kUta;]*" (l. 18) evidencia maneras sutiles de indicar una relación epistémica de la hablante respecto al referente y a la interlocutora. La pronunciación fuerte de la primera sílaba confirma el estado epistémico correcto que ha propuesto la interlocutora (María); el diminutivo en contextos de referencia a entidades no animadas aprovecha la función de expresar intimidad con entidades animadas y le transfiere a una función de marcar autoridad epistémica a través de la relación íntima.

En la continuación del fragmento (extracto (2)), Rosalía prosigue la narración de su experiencia con el maíz de años anteriores. Sin embargo, interrumpe la progresividad de su narración para corregir la división de las mazorcas por parte de otra de las mujeres presentes.

(2) Wata sara (continuación)

```
21 ROS: chAymanta CHAY shu `watakUnaka ya::;
        eso-abl   eso otro   año-pl-top ya
        de ahí los años anteriores
22      (0.4)
23      yanka#2 ↑ÑApash (ñuka) alli costalkunapi;=
        vano     ya-add   (yo)     bien costal-pl-loc
        en costales buenos (yo…)
24      =tiyanaju-pi-ka yanka (shuk) (0.2)
        sentarse-loc-top vano un
        una cuando estaban en vano
25      <<all, p, a> CHAYtaka na kAypi churapay;>#3
                     eso-acc-top gen aquí-loc poner-ben-inf
                     esa… aquí ponle por favor
26      (1.3)
27      <<aspirado, a> KAYpi;>#4
                       aquí.loc
                       aquí
28      (1.2)
29 JUA: (canastabi)
        (en la canasta)
30      (0.6)
31 ROS: ^Alli:::.
        bien
32      (0.4)
33      costalpipash eh:: CHAYka papatiyUman   shina yanka-
        costal-loc-add    si     padre-tío-abl así   vano
        en costales aun estando entraban los gorgojos,
```

En las primeras líneas del extracto (ll. 22-24), notamos que Rosalía, mientras continúa con su narración, observa que Juana ha comenzado a extraer los granos de una mazorca roja (Fig. 2). En la línea 24, Rosalía interrumpe la progresividad de su narración en medio del turno de habla, lo cual se evidencia en la falta de compleción sintáctica de la frase, en la

ausencia de un movimiento tonal final y en la inclusión de una breve pausa. Seguidamente, corrige la tarea que está realizando Juana (l. 25, *chaytaka na*, "esa…") y le indica amablemente una fuente en donde colocar la mazorca roja (l. 26, *kaypi churapay*, "aquí ponle por favor"). Nótese que, en ese momento, dirige su brazo hacia la fuente, mientras que Juana la sigue con la mirada (Fig. 3). Rosalía toma la fuente y la posiciona frente a su compañera (Fig. 4), indicándole que coloque la mazorca en la misma (l. 27, *kayp*i, "aquí"). Una vez resuelta esta secuencia, Rosalía retoma la narración sobre los problemas que había tenido con el maíz del año pasado (ll. 31-33). De esta manera, hace reconocible la secuencia previa como una secuencia lateral (Jefferson, 1972) no relacionada con su narración en curso.

Figura 2 **Figura 3**



Figura 4



En el extracto (2), la prosodia y la calidad de la voz juegan un rol central dentro de las prácticas comunicativas conversacionales de Rosalía. Esto se observa en dos momentos: a) en las prácticas para corregir la acción de su compañera y b) al momento de diferenciar las dos secuencias (corrección y narración) para el resto de los participantes presentes.

Con respecto a la corrección, notamos que, en el momento de verbalizar esta acción, Rosalía aumenta la velocidad de habla (transcrito como "all"), baja el volumen de voz (transcrito como "p") y utiliza una tonalidad

más alta (transcrito como "a") (cf. l. 25). Esta combinación de recursos contribuye a hacer reconocible la acción como no preferida, algo que resulta habitual en las correcciones del otro (Schegloff *et al.*, 1977). De forma similar, al momento de pedir a su compañera que coloque la mazorca en la fuente (l. 27, *kaypi*) también observamos cambios en la calidad de la voz de Rosalía. Nuevamente habla con una tonalidad más alta y también aspira su voz (cf. l. 27). En este sentido, los cambios en la calidad de la voz, junto con recursos gramaticales como el uso de la partícula benefactiva *-pa,* son aspectos centrales dentro de las prácticas para corregir y pedir en kichwa. Por esta razón, argumentamos que un estudio más profundo sobre estos cambios podría revelarnos aspectos fundamentales dentro de las prácticas de cortesía desde la perspectiva de los hablantes de esta lengua.

Además, en este extracto, la prosodia y los cambios en la calidad de la voz también contribuyen a la diferenciación entre la secuencia narrativa y la secuencia lateral. Por un lado, los cambios en la calidad de la voz descritos previamente, junto con el comportamiento corporal de Rosalía, hacen que la secuencia de corrección sea tanto visible como audible y, de esta manera, la convierten en una secuencia lateral que no debe comprenderse como parte de la narración. Por otro lado, la hablante retoma la progresividad de la narración mediante el reciclado de *alli* 'bien' (l. 31, véase también l. 23) y la inclusión de marcas prosódicas que hacen reconocible este elemento como el regreso a una trayectoria de acción suspendida. En efecto, observamos que la hablante produce *alli* con un movimiento tonal ascendente-descendente ("^"), con un alargamiento extenso de la vocal *i* (":::") y con un movimiento tonal final descendente ("."). Esta combinación de recursos léxicos (reciclado de *alli*) y prosódicos hacen reconocible el uso de este elemento como el regreso a la trayectoria de acción suspendida previamente. Así, el movimiento ascendente-descendente y el movimiento tonal final descendente diferencian esta práctica de, por ejemplo, una búsqueda de palabra (Goodwin, 1983), la cual habitualmente se produce con un alargamiento vocálico con movimiento tonal sostenido. Seguidamente, la hablante realiza otro cambio en la calidad de la voz, esta vez retomando el ritmo narrativo pausado que había utilizado antes de la secuencia lateral y que contrasta con el ritmo más rápido de la secuencia lateral.

En definitiva, el extracto (2) nos muestra la importancia de los cambios en la calidad de la voz y de los movimientos tonales en la conversación en kichwa. Sin una transcripción detallada con un sistema como GAT2, estos

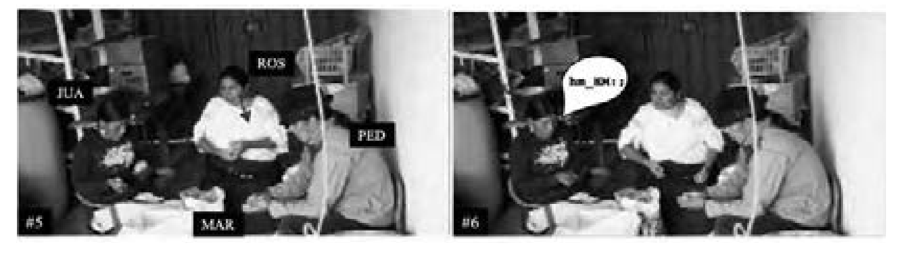
aspectos pasarían desapercibidos o, al menos, no serían registrados con la sistematicidad que requiere su estudio detallado. Es necesario aclarar que la relevancia de este tipo de recursos prosódicos ha sido evidenciada en otras lenguas (véase, por ejemplo, Local, 2004; Couper-Kuhlen y Selting, 2017b), por lo que se podría objetar que este tipo de prácticas no son exclusivamente del kichwa. Sin embargo, sí podemos argumentar que, mediante una documentación detallada de estas prácticas, es posible evidenciar algunas especificidades en el uso de estas, que parecen ser características de los hablantes kichwas.

En el extracto (3), el último de este fragmento, Rosalía admite que se equivocó en el tratamiento del maíz.

(3) Wata sara (continuación)

```
34 ROS: =kallPAchishpa chUlla  panikumanpash;
        curar-fac-ger única   hermana-dim-abl-add
        tocaba regalar, a mi cuñada
35      pero ´Upa-ma kashkAni.;#5
        pero  tonta-ev ser-part-1sg
        pero he sido tonta
36      (0.7)
37      <<len> shina JAmpita chUrashpaka:;>
               así   medicina-acc poner-ger-top
               curando el maíz
38      (0.4)
39      <<len> paraNAllama kash[ka;>]
               durar-lim-ev ser-no.test
               ha sabido durar
40 JUA:                         [   hm]_HM::;#6
41      (1.5)
```

Figura 5 **Figura 6**



Después de retornar a la secuencia principal mediante *alli* en la línea 33, Rosalía continúa con la narración y describe la experiencia negativa que ha tenido con el maíz. En la línea 35 admite el error respecto a la manera de tratar el maíz (*pero Upa-ma kashkAni,* "pero he sido tonta"). A pesar de que el contenido semántico del enunciado es una autocalificación negativa sobre ella misma, esta afirmación no es en modo alguno un autodesprecio, sino que, por el contexto y la prosodia, más bien constituye una confidencia que busca la solidaridad de los interlocutores. Un aspecto clave para la manifestación de esta noción es la construcción verbal del pretérito no-testimonial con *-shka*. Esta partícula permite a la hablante referir a información como algo que no conocía en el momento del acontecimiento relatado. Así, su participación en un evento con resultados negativos puede ser disculpada por los interlocutores. Esta confesión, lejos de ser el reconocimiento de un error, es presentada como una secuencia que involucra a los participantes y les hace confidentes de la narración. En esta tarea, Rosalía combina estos recursos con una mirada corta que dirige a la interlocutora principal. Si bien en los hablantes kichwas tiene empleos muy casuales para coordinar las diferentes actividades comunicativas (Satti y Soto Rodríguez, 2021b), aquí la hablante lanza una mirada corta en dirección a la interlocutora que tiene enfrente y la sincroniza con la finalización de la secuencia donde admite su falta (Fig. 5). Así, este gesto da cuenta de una confesión hacia la interlocutora y busca, al mismo tiempo, solidaridad por parte de esta. En este sentido, esa mirada se hace relevante especialmente porque cierra la secuencia, lo cual se evidencia en una pausa importante de más de medio segundo que viene seguidamente.

A continuación, en las líneas 37 y 38 Rosalía explica la solución al problema. En esta secuencia, el ritmo es más lento (lo cual se transcribe mediante "len" y hace referencia a la experiencia que ha tenido. Estas líneas representan un cierre moral de la historia y hacen relevante una respuesta afiliativa por parte de la interlocutora. En efecto, la interlocutora sentada a la derecha de la hablante (Juana), incluso en superposición con el turno de Rosalía, asiente y utiliza el continuador bisilábico *hm-hm*, denotando solidaridad con Rosalía. Para este efecto, son importantes el alargamiento vocálico en el continuador, representado por (::) y un ligero movimiento gestual de la cabeza.

El análisis en detalle de un pequeño segmento conversacional nos ha mostrado la dinamicidad y complejidad de una interacción conversacional kichwa. Observamos diversos factores sociales y culturales que interaccionan y que los participantes tienen en cuenta durante el progreso

de una interacción comunicativa. Con base en el análisis de algunas actividades comunicativas hemos podido dar cuenta de la especificidad cultural de determinados recursos, prácticas y mecanismos para organizar la interacción entre hablantes kichwas. También es posible observar cómo el empleo sistemático de una herramienta de transcripción en el registro de la secuencia conversacional constituye una herramienta esencial para el análisis de una interacción comunicativa.

Conclusiones

Hemos ilustrado los beneficios de la transcripción conversacional GAT2 con el análisis de un fragmento de conversación kichwa. Esto nos ha permitido identificar diferentes prácticas asociadas a las transiciones de turno, la manifestación de autoridad epistémica, la organización de una secuencia lateral y la comunicación de errores en modo solidario. Estas prácticas se basan en el uso de recursos propios de la oralidad, como lo son la prosodia, la calidad de la voz, los silencios, los alargamientos vocálicos y el empleo de continuadores con función modal (por ejemplo, mostrando autoridad epistémica). De esta manera, resultan un elemento integral de la oralidad kichwa y son fundamentales tanto al momento de mostrar afiliación y solidaridad con el interlocutor, como también al momento de realizar tareas comunicativas delicadas como corregir al otro o pedirle que haga algo.

Así pues, argumentamos que el empleo de la transcripción conversacional permite explorar el aspecto social en los estudios de la interacción, puesto que, al mostrar cómo se llevan a cabo las acciones sociales de los participantes, testimonia la relación entre el discurso, la lengua y la estructura social. En esta contribución, hemos evidenciado diferentes aspectos de una interacción conversacional kichwa asociados a la oralidad de esta lengua. Los hablantes de kichwa, como de otras lenguas indígenas de América, cuentan con formas y recursos específicos para llevar adelante y para organizar una conversación. La transcripción mediante el sistema GAT2 permite representar la oralidad y visibilizar prácticas comunicativas culturales de las comunidades kichwas que, de otra manera, podrían pasar por alto. Consideramos que el uso de un sistema de transcripción cuyo énfasis está precisamente en las características formales de la oralidad representa una herramienta de análisis esencial para la investigación del kichwa y de otras lenguas quechuas.

La importancia de una documentación adecuada de la oralidad de las lenguas quechuas radica en que su memoria colectiva está organizada

mayormente en prácticas orales. Con el peligro real de una ruptura de la transmisión intergeneracional de estas prácticas por la presión cultural occidental, y su resultante perdida, los esfuerzos de alfabetización y estandarización de una escritura quechua no llegan lo suficientemente lejos en preservar esta memoria. Más bien, puede tener efectos involuntarios por su alineación a los modelos tipológicos occidentales. Especialmente la memoria comunicativa, en el sentido de prácticas cotidianas, tiene mucho que perder. En nuestro ejemplo de una conversación kichwa solo hemos podido dar una pequeña muestra de la riqueza de recursos y prácticas y su relevancia para la organización social del intercambio comunicativo. Mucho más queda por visibilizar. Para llevar esta memoria colectiva a lo escrito, un método de transcripción como GAT2 resulta de vital importancia, ya que permite captar la esencia dialógico-social de la oralidad de las lenguas quechuas.

Glosas

1	primera persona
abl	ablativo
acc	acusativo
add	adición
ben	benefactivo
cont	continuativo
dim	diminutivo
ev	evidencial
fac	factivo
fin	finalidad
gen	genérico
ger	gerundio
inc	inceptivo
lim	limitativo
loc	locativo
part	participio
rec	recíproco
sg	singular
pl	plural
top	topicalizador

Referencias

Assmann, J. (1988). Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. En J. Assmann y T. Hölscher (eds.), *Kultur und Gedächtnis* (pp. 9-19). Suhrkamp.

Auer, P. (2000). On line-Syntax-Oder: Was es bedeuten könnte, die Zeitlichkeit der mündlichen Sprache ernst zu nehmen. *Sprache und Literatur*, *31*(1), 43-56.

Auer, P. (2005). Delayed self-repairs as a structuring device for complex turns in conversation. En A. Hakulinen y M. Selting (eds.), *Studies in Discourse and Grammar* (Vol. 17, pp. 75-102). John Benjamins Publishing Company.

Babel, A. M. (2010). *Contact and contrast in valley Spanish*. University of Michigan.

Biber, D. (1986). Spoken and Written Textual Dimensions in English: Resolving the Contradictory Findings. *Language*, *62*(2), 384.

Couper-Kuhlen, E. y Selting, M. (eds.) (1996). *Prosody in Conversation: Interactional Studies* (1a ed.). Cambridge University Press.

Couper-Kuhlen, E. y Selting, M. (2017a). *Interactional linguistics: Study language in social interaction*. Cambridge University Press.

Couper-Kuhlen, E. y Selting, M. (2017b). Prosody and phonetics. En *Interactional linguistics: Study language in social interaction* (p. Online-Chapter E). Cambridge University Press.

Dankel, P. y Soto Rodríguez, M. (2021). Contacto y multimodalidad: Listas andinas y sus gestos, entre adaptaciones situacionales, tendencias regionales y pautas universales. En É. Blestel y A. Palacios (eds.), *Variedades del español en contacto con otras lenguas* (157–180). Peter Lang. https://doi.org/10.3726/b17748

Dankel, P. y Soto Rodríguez, M. (2022). El diálogo en el discurso individual formal: Recursos y actividades discursivas de validación y confirmación interaccionales en los Andes. En E. Pato (ed.), *Runallaña. Estudios dedicados al profesor Juan C. Godenzzi* (pp. 129-155). Lugar común.

Dedenbach-Salazar Sáenz, S. (2003). *Die Stimmen von Huarochirí: Indianische Quechua-Überlieferungen aus der Kolonialzeit zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Eine Analyse ihres Diskurses.* Institut für Altamerikanistik und Ethnologie, Universität Bonn.

Ehmer, O., Satti, I., Martínez, A. y Pfänder, S. (2019). Un sistema para transcribir el habla en la interacción: GAT 2. *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion (ISSN 1617-1837)*, *20*, 64-114.

Goodwin, M. H. (1983). Searching for a Word as an Interactive Activity. En J. N. Deely y M. D. Lenhart (eds.), *Semiotics 1981* (pp. 129-137). Springer US.

Goody, J. y Watt, I. (1963). The Consequences of Literacy. *Comparative Studies in Society and History*, *5*(3), 304-345.

Heritage, J. (1984). *Garfinkel and Ethnomethodology*. Polity Press.

Jefferson, G. (1972). Side sequences. En D. Sudnow (ed.), *Studies in social interaction* (pp. 294-338). Free Press.

Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. En G. H. Lerner (ed.), *Pragmatics & Beyond New Series* (Vol. 125, pp. 13-31). John Benjamins Publishing Company.

Koch, P. y Oesterreicher, W. (1985). Sprache der Nähe-Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgebrauch. *Romanistisches Jahrbuch*, *36*, 15-43.

Local, J. (2004). Getting back to prior talk: *And-uh (m)* as a back-connecting device in British and American English. En E. Couper-Kuhlen y C. E. Ford (eds.), *Typological Studies in Language* (Vol. 62, pp. 377-400). John Benjamins Publishing Company.

Luykx, A., García Rivera, F. y Julca Guerrero, F. (2016). Communicative strategies across Quechua languages. *International Journal of the Sociology of Language*, *2016*(240).

Mannheim, B. y van Vleet, K. (1998). The Dialogics of Southern Quechua Narrative. *American Anthropologist*, *100*(2), 326-346.

McLuhan, M. (1962). *The Gutenberg galaxy: The making of typographic man* (Repr.). University of Toronto Press.

Nuckolls, J. B. (2015). *Lecciones de una mujer fuerte Quechua: Ideofonía, diálogo y perspectiva*. Abya-Yala.

Ong, W. J. (1982). *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*. Methuen.

Raible, W. (s.f.). Vom Text und seinen vielen Vätern oder: Hermeneutik als Korrelat der Schriftkultur. En J. Assmann y C. Hardmeier (eds.), *Schrift und Gedächtnis. Beiträge zur Archäologie der litearischen Kommunikation* (pp. 20-23). Fink.

Raible, W. (1994). Orality and Literacy. En H. Günther, O. Ludwig, J. Baurmann, F. Coulmas, K. Ehlich, P. Eisenberg, H. W. Giese, H. Glück, K. B. Günther, U. Knoop, B. Pompino-Marschall, E. Scheerer, y R. Weingarten (eds.), *Schrift und Schriftlichkeit* (pp. 1-17). de Gruyter.

Raible, W. (2019). Variation in Language: How to Characterise Types of Texts and Communication Strategies between Orality and Scripturality. Answers given by Koch/Oesterreicher and by Biber. *International Journal of Language and Linguistics*, *6*(2), 157-174.

Raymond, C. W. y Olguín, L. M. (2022). *Análisis de la Conversación: Fundamentos, metodología y alcances* (1a ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429507274

Rossano, F., Brown, P. y Levinson, S. C. (2009). Gaze, questioning, and culture. En J. Sidnell (ed.), *Conversation Analysis* (pp. 187-249). Cambridge University Press.

Sacks, H. (1984). Notes on methodology. En J. M. Atkinson (ed.), *Structures of Social Action* (pp. 21-27). Cambridge University Press. 1a ed.

Sacks, H., Schegloff, E. A. y Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, *50*(4), 696. https://doi.org/10.2307/412243

Satti, I. y Soto Rodríguez, M. (2021a). Multimodalidad y gramática en contacto: Prácticas para interrumpir una narración colaborativa en español y en quechua. En S. Sánchez Moreano y É. Blestel (eds.), *Prácticas lingüísticas heterogéneas: Nuevas perspectivas para el estudio del español en contacto con lenguas amerindias* (pp. 117-145). Language Science Press.

Satti, I. y Soto Rodríguez, M. (2021b). La mirada y los recursos lingüísticos en contacto: Estrategias multimodales en la narración colaborativa en español y en quechua. En A. Palacios y M. Sánchez Paraíso (eds.), *Dinámicas lingüísticas de las situaciones de contacto* (pp. 139-161). De Gruyter.

Saussy, H. (2016). *The ethnography of rhythm: Orality and its technologies* (First edition). Fordham University Press.

Schegloff, E. A. (2007). *Sequence Organization in Interaction: A Primer in Conversation Analysis.* Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511791208

Schegloff, E. A., Jefferson, G. y Sacks, H. (1977). The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation. *Language*, *53*(2), 361.

Schrader-Kniffki, M. (2003). *Spanisch-Zapotekische Bitt- und Dankeshandlungen. Sprachkontakt und Höflichkeit in einer. Sprachkontakt und Höflichkeit in einer amerindischen Kultur Mexikos.* Iberoamericana Vervuert.

Scollon, R. y Wong-Scollon, S. (1990). Athabascan-English Interethnic communication. En D. Carbaugh (ed.), *Cultural communication and intercultural contact* (pp. 259-286). Lawrence Erlbaum Associates.

Selting, M. (2009a). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, *10*, 353-402.

Sicoli, M. (2007). *Tono: A linguistic ethnography of tone and voice in a Zapotec region.* University of Michigan.

Zimmermann, K. (1995). Aspectos teóricos y metodológicos de la investigación sobre el contacto de lenguas en Hispanoamérica. En K. Zimmermann (ed.), *Lenguas en contacto en Hispanoamérica. Nuevos enfoques* (Vol. 54, pp. 9-34). Iberoamericana / Vervuert.

Capítulo 3

Oralidad y escritura en *Killa kawsay yachaymanta rimay (Cuillurkuna)*

Michael A. Uzendoski[1]
Carlos Alvarado Narváez (Mishki Chullumbu)[2]

En este capítulo presentamos algunas escenas iniciales del mito de los mellizos, héroes culturales de los napo runa, quienes ejecutaron los milagros de la civilización amazónica en tiempos primigenios. Los mellizos, después de hacer sus prodigios, subieron al cielo y se transformaron en la estrella Venus. Se dice que en el *izhu punzha*, o juicio final, regresarán para ayudar a la humanidad otra vez.

Unas cien mil personas conforman el grupo napo runa, y su territorio se define por la selva alta y los ríos que forman el sistema hidrográfico del gran río Napo. Su lengua se llama runa shimi (kichwa), pero es una variante amazónica que tiene su propia historia, vocabulario, formas gramaticales, patrones culturales y modos de habla. En tiempos antiguos, los napo runa hablaban otras lenguas, tal vez napotoa, omagua u otros idiomas ya desaparecidos. Los napo runa, en tiempos prehispánicos, usaban el kichwa como una *lingua franca*, pero durante los siglos XVI y XVII ellos adoptaron el kichwa como su lengua materna, aunque no se sabe bien los detalles de estos procesos.

El mito de los mellizos es el relato más largo de los napo runa, y existen variantes parecidas entre otras culturas amazónicas, un rasgo que

1 FLACSO, Ecuador.
2 Pueblo kichwa de Rukullacta (PKR).

demuestra que los mitos de la Amazonía conforman una literatura propia de la región entera (Lévi-Strauss, 1972; Sullivan, 1988; Uzendoski, 2014). A diferencia de las literaturas occidentales, los relatos amazónicos se definen por textualidades no alfabéticas, como petroglifos, tejidos y lugares sagrados en el *landscape.* Los amazónicos viven sus mitos, y siempre hay que contar, recontar e interpretar sus significados desde la experiencia y la vida cotidiana. Contar un mito es entrar en contacto con las ideas, energía y sabiduría de los ancestros, a fin de seguir su camino que tiene su origen en tiempos primarios.

La madre de Mishki Chullumbu (Carlos Alvarado), Teresa Narváez y su tío, Pascual Chimbo, relataron este cuento a Mishki cuando era niño. Este cuento completo está publicado en su libro *Historia de una cultura a la que se quiere matar, Volumen 3.* La transformación de un mito oral a una escritura alfabética, por el autor Chullumbu, refleja un proceso complejo de crear un libro de "cuentos" en una modalidad escrita occidental. Sin embargo, el libro demuestra una creatividad extraordinaria por parte del autor en cuanto a presentar las dinámicas culturales de la vida oral de esos cuentos vivos, y además en mostrar la versión correspondiente en la lengua originaria. Como se verá, el cuento se define por procesos dialógicos donde diferentes personajes interactúan desde sus propias perspectivas –lo que hemos discutido como "perspectivismo" en antropología–, una dinámica polifónica que define diferentes tradiciones orales de los pueblos indígenas del mundo (Viveiros de Castro 1998). Chullumbu incluye además dibujos sobre las escenas más importantes de los relatos, porque estos se basan en imaginarios visuales, no solo orales, por lo que el libro es un aporte artístico, no solo literario.

Por razones de espacio, solo presentamos las primeras veinte escenas de este cuento fascinante y un dibujo. El cuento de los mellizos es bastante largo y no hay lugar para incluir todo el relato aquí. Recomendamos que los lectores o lectoras adquieran el libro original.[3]

Nuestro argumento en este capítulo sigue la idea de Paul Ricoeur (2006), de que una traducción siempre es una innovación, y que no existe correspondencia exacta entre una expresión original y la traducción a otra

3 Carlos Alvarado (Mishki Chullumbu) mantiene los derechos de la obra y por eso podemos reproducir el cuento acá sin inconveniente. Su número celular es: 0982932011.

lengua. En este sentido, el relato que analizamos demuestra que el autor, Chullumbu, rechaza la noción de una correspondencia exacta posible entre español y kichwa, de manera que lo que tenemos son dos versiones diferentes del mismo relato que tiene su origen en la oralidad de los ancestros. Hay grandes diferencias de estilo, significado y forma de escribir las dos lenguas. Los rasgos de la oralidad kichwa definen la versión escrita.

Las dos versiones corresponden al nivel de escenas, pero no al nivel más pequeño, de líneas o palabras. Como "traducción", en el sentido convencional de equivalencia de frases o palabras, las dos versiones realmente no se corresponden. El texto en español está organizado según las convenciones de la escritura alfabética; tiene puntos, comas y una estructura de párrafos donde las ideas fluyen linealmente –se nota que ha pasado una corrección de estilo profesional–.

Como Hymes (2003) y otros (Tedlock, 2011) han mostrado, los relatos en lenguas indígenas siguen otro formato de estilo, donde no son definitivas las normas gramaticales de las lenguas europeas y la escritura alfabética. Estos autores han presentado mucha evidencia de que los relatos indígenas siguen un formato más parecido al teatro, y el sonido (especialmente las pausas) y formas gramaticales como el paralelismo, la metáfora y la repetición definen las cualidades de estos cuentos. Hymes propone que los cuentos deben ser interpretados desde un formato compuesto por 1) actos, 2) escenas, 3) estrofas, y 4) líneas, y no a través de las convenciones occidentales de puntos, comas y párrafos. Es decir, para Hymes los relatos orales requieren otras convenciones de escritura, que reflejen las lógicas estéticas del sonido y de la voz.

En los relatos indígenas las pausas, ritmo y dinámicas de voz son determinantes. Por esta razón, la versión en kichwa tiene un estilo muy diferente. En este caso, el autor no usa los puntos y comas de forma convencional; tampoco sigue el concepto de definir una frase por "sujeto" y "verbo" sino por las pausas que típicamente definen un relato oral desde la lógica aglutinante del kichwa. Por esta razón, el autor emplea puntos múltiples (….), comas múltiples (,,,), barras oblicuas (///) y guiones cortos (--) para indicar las pausas de voz que definen el relato. Estas formas de puntuación ayudan al lector a leer el texto desde las pausas y la voz oral. En otras palabras, el autor ha inventado un estilo para comunicar las dinámicas orales en la escritura alfabética del kichwa. De hecho, Dennis Tedlock (2011), un pionero en el campo de etnopoética (*ethnopoetics*), ha argumentado que

los relatos orales deben ser leídos siempre en voz alta y que la oralidad nos obliga a crear convenciones innovadoras –como es el caso con el texto aquí– con el fin de crear textos más audibles.

Las voces de los personajes, asimismo, no están encerradas entre comillas sino marcadas por convenciones de la oralidad kichwa. Indican que "así dijo" tal persona o usan variantes del verbo *nina* (decir) para indicar que una persona está hablando. Por ejemplo, en la escena 5 Shashiku dice a su hermano: "*Kunamanta ñuka kusa tukunki Machinito chayta uyasha rimashka ariii, nisha*", que se traduce: "Desde ahora vas a ser mi marido Machinito, y al escuchar eso dijo sííí, diciendo". El uso de *nisha* (diciendo) funciona como las comillas en español, pero el uso de *nisha* es solo una de muchas formas de representar la voz y perspectiva de alguien.

Hay un debate nacional e internacional sobre el kichwa escrito, respecto de si la lengua debe seguir las mismas convenciones alfabéticas que el español. Por ejemplo, el kichwa "unificado" ya no preserva muchos rasgos de la oralidad kichwa, es otra variante diseñada para tener reglas claras, coherencia sistemática y normas de ortografía y vocabulario. Sin embargo, muchos textos escritos en unificado no son entendibles para lectores generales o kichwa hablantes sin experiencia con este dialecto escrito. Lo maravilloso de la versión kichwa del relato presentado aquí es que está escrito desde los sonidos y formas de habla de la oralidad napo kichwa, y por eso es altamente entendible. Además, logra transmitir la poesía del cuento original desde las formas de habla de los abuelos y abuelas.

Con estos comentarios breves, dejamos el análisis crítico y procedemos a presentar el relato. Esperamos que quienes lo lean lo disfruten.

Killa kawsay yachaymanta rimay

Mishki Chullumbu

Versión: Teresa Narváez y Pascual Chimbo

Willashka: Teresa Narváez y Pascual Chimbo.

Kichwapi killkak: Leopoldo Alvarado

1

Cuentan que en un pueblo de los *runas* vivían numerosas familias y en una de las casas habitaban muchas más mujeres que hombres. Uno de los hijos de esa familia dijo: "Papá, mamá, me voy a alejar de esta casa en busca de trabajo. Quiero ir lejos, a donde nadie me vea, pero desde lejos no dejaré de mirar, siempre estaré velando por ustedes". Ambos progenitores le dijeron: "*Taita* dios te acompañe". Y se marchó a lejanas tierras.

Willanushka shuk ichilla ayllu llaktapi ashka runakuna kari warmi kawsanushka, shuk ayllu wasipi... shuk churi rimashka yaya, mama, kankunata sakisha rinka rawni llankanata maskankapak karu llaktaman piwash mana ñukata rikunuchu, chasnallata ñuka kankunata karumanta rikushami. Yaya, mama alli sumakta purinki, tikramunki ama ichunki ñukanchita.

2

Pasaron muchos años sin saber del hijo y se olvidaron de él. Sin embargo, una de las hermanas, Shashiku lñaka, dijo: "Ya son muchos años que no sabemos de nuestro hermanito más querido. Me iré a visitarlo. Sea como sea, preguntando a toda la gente del mundo, andaré de ciudad en ciudad y llegaré a encontrarlo. No dejaré que ningún hombre dañe mi virginidad, regresaré tal como salgo de esta casa". Ella se marchó hacia pueblos desconocidos, pasó mucho tiempo en busca de su hermano y nadie le dio razón de él. Pasó por el mar y encontró la última de las ciudades. Allí preguntó por Runa Machinto. La gente le decía que allí solo existía una fábrica de telas y de alimentos, que hombres de otros países iban a trabajar ahí. "Tal vez tu hermano estará ahí, busca nomás por dentro y fuera de la fábrica".

Con estas indicaciones, Shashiku lñaka se fue a la oficina y uno de los administradores le dijo: "Me suena el nombre de Runa Machinto, me iré a ver, me esperas aquí y no te muevas". La hermana, desesperada, le siguió al administrador; este se dio cuenta de que lo seguía y dijo: "No escuchaste lo que dije, ahora tú misma ve a buscarlo". Dicho esto, regresó a su oficina. Ella, perdida entre miles de trabajadores, preguntaba de uno en uno, y al fin se encontró con su hermano Runa Machinto.

Wata, wata mana rikurikpi payta kunkarinushka, shinallata paypa pani rimashka ñuka llakishka turi mana uyashkanchi chi tukuy wata maypita

kawsanka, ñuka payta tupankak rinka rawni, tukuy runakunata tapusha, tapusha paktashami astuwan tupashami. Maynkas runas mana ñukata waklichiwankami kaymanta llukshik chashnallata tikramusha, chay pani paypa shuti kashka Shashika Iñaka, wasimanta llukshishka mana riksishka llaktakunaman rishka,,,, unaylla mana rikurishka chasnallata paktashka shuk hatun mirachina wasiman tapushka runa Machintu nishkata riksinkichichu,,, chay llankaw runakuna rimanushka,, kaypi tianmi churanakunata, mikunakunata kaypi ruranchi, mana rikushkanchichu, Tapuy Umanchak nishkata, paypa kuchupi ikusha tapushka riksinkichu Mashinto nishkata?

Umanchak rimashka uyarikmi chay shuti, chapay ama maymas rinki, ripi rikusha washali katisha risha, umanchak washala katimupi rikusha piñashka chasnapi kanllata maskay ashka runakunata tupasha tapushka, puchukaypi tupashka paypa turita Machinto.

3

Él la llevó a un cuarto y la encerró con siete candados, diciendo que los compañeros y los trabajadores podían abusar de ella. Solo con el permiso y la autorización de él podían visitar a su hermana. Así pasó un buen tiempo. Machinto no entregó a nadie las siete llaves y los siete candados y nadie podía entrar, ni siquiera el hermano. Sin embargo, después de algunos meses Shashiku lñaka se sintió embarazada y le preguntó a su hermano: "¿Sabes quién está entrando a mi cuarto, porque tienes todas las llaves y siento que estoy embarazada?" Él le contestó: "No, no, no puedo creer que estés embarazada". Luego se apartaron cada uno a sus habitaciones.

Turi pushashka paypa tiana kuchuman, chaypi tapashka kanchis shinchi mukuwan tapashka, Mashinto yuyarishka paypa mashikuna ñuka panita waklichinunkami paypash turi mana ushashkachu ikunkakpaypa kuchuman,,, unaylla kawsanushka,,chasnallata pani Shashika Iñaka rimashka paypa turita imata tukuni iksa mi punkiriwn pita tutakuna ñuka tiaskama shamukay ñukalla charini punku pashkakunata,,,, turi uyasha rimashka chayta ñuka mana yachani kanmi yachanki. Chayta uyasha,,, turi chikanyashka.

4

Pero, ella seguía con duda y preparó una taza de pintura llamada *wituk*, color que difícilmente se puede lavar al instante. Pasaron las noches

y ella casi no dormía por conocer al hombre. Por fin en la tercera y a medianoche, silenciosa y misteriosamente, apareció un hombre y empezó a desnudarla y a acostarse en el pecho de la mujer. Ella tomó la pintura de *wituk*, la bañó en la cara del hombre, pintándole el rostro, y este se fue de prisa por donde vino.

Shashika Iñaka yuyarishka mana puñunkak ushashkachu, chay yuyaylla charishka, Shashika Iñaka puruntushka shuk wituk tullputa kimsa tutata mana paktamushkachu shashika mana puñushkachu tukuy tuta, chasnapi chauipi tutaka punchayanaman paktamushka,,, warmitiashkama paktasha paypa churanata llukchinkak kallarishka,,,, shashika yana tuta asha mana rikushkachu, chasnallata tullpu witukta ñawipi shitashka,,chasna shitapi rikusha chay runa lluksishka pay shamushka kuchullata.

5

Al siguiente día, la hermana se fue en busca de su hermano, pero este no apareció por ningún lado, ni a su trabajo llegó. Sin embargo, los amigos y los compañeros le dijeron: "Parece que está enfermo, tiene mal de ojo, apártate porque te puede contaminar". Pero ella se fue a donde el hermano estaba y le encontró acostado boca abajo. Ella le dijo: "¿Hermano, puedo ver tus ojos?, puede que la leche de mi seno te cure". Forcejeando volteó a Machinto y se sorprendió al ver que estaba pintado con *wituk*, la tinta fina. "¡¿Cómo?! ¿Siendo hermano te acostaste conmigo y me dejaste embarazada? Aprovechaste cuando estaba bien dormida. Desde hoy serás mi marido (*cusa*)", le reclamó. Machinto, con voz baja y con una sonrisa, dijo: "Bueno, bueno, así será, tú me pediste, no te arrepentirás de mí".

Tutamanta Shashika maskashka paypa turita mana tupashka,, tapunkak rishka paypa llankawskama, paktasha tapushka-- rikukanchi ñuka turita, paypa mashikuna rimanushka unkushami sirium. Kamapi ñawi unkuytami charin ama yapakta llutarinki kanma chinpamkami-- shinapi shashika paktashka rikusha tapushka ¡¡¡ imata tukukanki turi!!! rikuway, pita ñawipi waktakay,, rikuway turi,,, shinchi rimasha makimanta ayshasha rikushka---- ñawita rikusha mancharishka,,,, turi kanchi chawpi tutakuna ñuka puñushakama paktasha waklichiwakanki-- kuna iksayuk tukushkani-- kunamanta ñuka kusa tukunki Machinito chayta uyasha rimashka ariiii-- nisha.

6

Entonces, la gente del pueblo, los amigos, compañeros del trabajo y los jefes de la fábrica se burlaron de Machinto. "Con que te comiste a tu propia hermana y la embarazaste. ¿No te da vergüenza? ¿Cómo pudiste entrar si la puerta estaba asegurada con siete candados? ¿No será que te apliquen la ley antigua, te metan preso y te quemen ante la gente?", decían sus jefes.

Chasnallata llaktay kawsak runakuna, paypa mashikuna-rimanushka imarasha chashna tukukanki kampa panillata waklichishkanki,, manachu pinkayta charinki apukunaman rimashkay chaymi kampa yuyay shamunka chunta kularma ikushkay chaymi wakanki manapi kanta kawsakta rupachinunkami.

7

Machinto no decía nada, ni una sola palabra en señal de arrepentimiento. Luego, salió de la fábrica y fue a donde estaba la hermana ya para formar el hogar. Pero, en sí se sentía mal y avergonzado. Esa noche sobrevino un sueño halagador y una voz que decía, "Tienes tres días para preparar tu viaje hacia un espacio, lugar donde tu cuerpo y espíritu quedarán más altos que la tierra". Y se despertó con su cuerpo baboso por el sudor y no sabía qué era lo que iba a pasar. Fijó la hora que era cerca de amanecer.

Kayta yachasha chaykunata mashintu uyasha mana shuk: shimi rimashkachu paypa shunkuy iyarisha wakasha paypa warmita wasiman pushasha rishka. Tuta tukupi puñushka paypa muskuypi shuk: runa paktamusha rimashka kimsa punchata charinki.

8

Cumplidos los tres días de que fue anunciado, Machinto dijo a su mujer (la hermana): "Prepárate, yo ya me voy, me vienen a llevar, apura, ya amanece pronto, apura, apura". Ella decía: "Espera, espera, espera, estoy amarrando el *anaku* y la faja no alcanza y se me cae el *anaku*. Además, aún no recojo la ropa, la comida para el camino, se me cae el *anaku*, a cada rato se abre la faja (*chumpi*)", decía a cada momento.

Shinapi Mashintu kimsa puncha paktashka,,, paypa warmita rimashka ñukata pushankak shamunka¡¡¡¡ imatash puruniunki shuk wituk tullputa kimsa tutata mana paktamushkachu Shashiku mana puñushkachu tukuy tuta, chasnapi chawpi tutaka apankawa, ashka pishkukuna shamunushka-- ña pachakuna paktariunmi,, punchayama tukushka shinapi Mashintu warmita rimashka aku warmi uktalla,, uktalla shamuranunmi ñukanchita pushanka watani,,,, yapami tallirin kusa chapay/// chapay, astuwan mikunakunata charami mana puruntuni,, churanas charami pishin chapay kusa/// yapami tallirin anaku.

9

De pronto, se escuchó un ruido extraño en el universo, como si viniera un fuerte viento que cubría el entorno de la casa. En ese instante dijo Machinto: "Cada vez que salga la luna llena llorarás por mí, pero esto he dicho con anterioridad para que te prepares y no has hecho caso". Dicho esto, de prisa salió de la casa, corrió a unos treinta metros de distancia y vio que dentro de las nubes del cielo llegaron millares de pájaros arroceros (los mirlos). En medio de ellos subió al espacio, donde hoy se encuentra convertido en luna. Mientras su mujer, Shashiku, se quedó llorando trepada en un arbusto, y decía: "Mi musito, mi musito (*ñuka kushakulla*), mi maridito", y se convirtió en un gavilán (*iluku*). Cada luna llena canta, hasta estos días. Pero otros dicen que por allí había un gavilán mudo, que al oír ese llanto, imitó a la mujer y llora hasta estos días. Para los *runas* amazónicos la luna es un hombre y para el hispanohablante es una mujer. Lo cierto es que toda la humanidad observa y recibe la luz de la luna.

Shinapi uyarishka shuk shamikuna,,, Mashintu rimashka kusa kunamanta tukuy tuta killa away ashkay wakanki ñukata nisha. Wasimanta kallpasha llukshishka chaypi ashka aruz pishkukuna payta pushanushka chaymi kunakama killa tukushka. Warmi Shashiku wakasha shakirishka shuk kullupi ñuka kusakulla,,, ñuka kusakulla warmi Shashiku payka tukushka Iluku warmi kunankaman tukuy killa tuta takisha wakan.

10

Faltaban pocas semanas para el alumbramiento y, misteriosamente, desde el vientre de la madre dos niños comenzaron a hablar diciendo: "Somos dos hermanitos, mamá, si tú quieres te llevamos a donde está papá. No tengas temor, no te asustes, te vamos a guiar por el camino". Entonces,

Shashiku no esperó más, preparó la comida y la ropa y emprendió el viaje hacia su tierra natal. Desviándose por otros caminos, guiada por los dos bebés que le hablaban desde su vientre, llegó a una comunidad de poca gente. Estos eran enanos. Ellos le contaron: "Los animales feroces de la selva están acabando con nuestra gente. Día a día desaparece nuestra gente, el rato menos pensado". Le dieron una posada y ella descansó allí la noche.

Shashiku iksayuk sakirishka,,, chasnapi pakarinkak anshalla pishishka chasnallata,,,, iksapi ukupi rimankak kallarinushka/// ishkay waukipura manchi kan munapi ñukanchi pushananka yaya tiashkama,, ama mancharichu,,,, ñukanchi pusharinanka riksinchimi ñampita,,,, shinapi Shashiku puruntushka mikunata,,, churanata, upakianushka shuk ichilla ayllu llaktapi,,, chaypi anshalla runakunami tianushka,,, chay runakunami willanushka sacha sinchi milli wiwakunami ñukanchi runakunata tukuchinun tukuy puncha chinkarinun sacha wiwakunata mashkankapak risha, chayta uyasha puñunkak sakirinushka.

11

Al día siguiente, sin que la gente la viera, Shashiku continuó el viaje. Los bebés la guiaban diciendo: "Por aquí es, este es el camino, no te desvíes, ve por aquí". Shashiku se puso a descansar y los bebés decían: "Tenemos que llevar toda clase de flores, mamita, no te canses de recoger las flores; esa flor es buena, también esa, por allí está otra". Por último, encontraron una flor que estaba dentro de un arbusto de bambú o caña guadúa. La flor se llamaba cresta de gallo. Al momento de cortar la flor, ella pisó en la espina del bambú y casi le traspasa la planta del pie. Ella, muy molesta, se golpeó en el estómago, diciéndoles a los bebés que se callaran y no molestaran más durante el viaje. Entonces ellos se callaron y no volvieron hablar ni una sola palabra. Desesperada, mama Shashiku perdió el camino y quedó totalmente desorientada. Aunque buscaba el sendero, era inútil saber a dónde conducían tantos que se cruzaban sin rumbo y sin fin.

Tutamantalla kari atallpa manara takishkayra llukshinushka,,,, iksapi tiak: wawakuna mamata rimanushka alli sumak sisakunata pallasha apasha riii,,, yapakta wawakuna rimankak kallaripi mama Shashiku iksapi waktashka,,, wawakuna mana rimanushka uchunlla tianushka. Alli riushkamanta chinkashka ñampita.

12

Shashiku, confundida por una y otra cosa, continuaba su viaje sin rumbo. En muchas ocasiones dormía donde le cogía la noche. Una mañana, allá a lo lejos divisó una casa de la que salía humo y se dirigió hacia ella. "¿De dónde vienes y hacia dónde vas, mi querida nuera?", dijo una anciana que tenía su rostro pintado de todo color. La hizo entrar al interior de la casa y allí Shashiku le contó toda la historia de su viaje. La anciana dijo: "Tengo muchos hijos, hace tres días fueron en busca de carne, son buenos cazadores y bravos". Ante este anuncio, Shashiku dijo: "Entonces indícame el camino por donde debo irme". La anciana dijo: "Quédate hoy, mañana te guiaré a donde tú quieras".

Tuta puncha rishka tutayapi yura siki kunay puñushka,,, maytash puriwshkay rikushka shuk wasipi nina kushnilla rikurikpi chayma rishka,,,paktasha/// ruku mana rikusha tapushka maymata riwnki,,, maymanta shamunki/// shinapi Shashiku rimashka ñuka pakarishka llaktaman riwni chinkarishami puriwni. Chay ruku mana paypa tukuy aychata muruta charishka--- rimashka charinimi ashka churita paykuna millikunami,,,, kunan illanunmi kimsa punchata sacha wiwakunata mashkankapak rinushka--- chayta uyasha Shashiku rinkak kallarishka,,,, rukumana mana munashka kaya puncha rinki ñuka rikuchishkanki ñampita-- Shashiku rukumama rimapi sakirishka.

13

Al atardecer se oían gritos y bramidos de animales. Entonces, la anciana dijo: "Parece que vienen mis hijos, escóndete en el soberado[4] de maíz y no te muevas para nada". Luego de unos minutos llegaron los hijos, cargados de humanos muertos. Shashiku observaba desde arriba todos los movimientos de esos hombres: unos tenían hasta medio cuerpo pintado de todo color y otros eran lanudos como musgo de árboles. Dijeron a la anciana: "Mamá, ¿tienes algo de comer? Venimos con hambre, mamita. No habiendo fuego, solo comimos carne cruda y eso no es suficiente". Pero uno de

4 Popularmente se lo conoce como un entrepiso en el que se guardan productos de cosechas anteriores, como maíz u otros granos.

ellos dijo: "Mamita, estoy olfateando algo de carne fresca, parece que aquí está nuestra comida". Ella contestó diciendo: "No hijitos, es mi axila, no me he bañado hace una semana". Luego puso la comida en el centro de la casa, donde todos sentados al contorno saborearon la carne humana. Aparecían brazos, manos, cabezas, pies, entre otras cosas.

Chishiman uyarishka kaparikkuna-shinapi ruku mama rimashka ñuka churikunami shamuranun,,, sara churawshka awaman ripay-chaypi mana tupanunkachu-ama imash uyarinki sumaklla sirinki,,, unaylla paypa churikuna paktamunushka-rikukpi runa aycha- kunata apamunushka-churikuna rimanushka mama/// mikunata karaway mana ashkatacu mikusha shamukanchi,,, shuk puma churi tapushka mama runa chawa aychallami asnan puma mama rimashka mana churikuna rinra kashumi asnan kimsa punchata.

14

Shashiku empezó a temblar de miedo e hizo caer una mazorca de maíz que estaba a sus pies para camuflarse. De inmediato uno de los hombres se convirtió en tigre de venado colorado, trepó al soberado y no la encontró, luego bajó diciendo que no había nada. Shashiku, desde arriba, escupió en la batea de carne y todos alzaron la cabeza para ver de qué se trataba y otro se convirtió en tigre pintado (puma), subió al soberado, pero no la encontró y bajó.

Awamalla rikunushka shuk churi puma tukusha sikashka chasnallata mana tupashka,,,, Shashiku ishpanara wakachinka mana ushashka,,,

15

Shashiku tenía ganas de orinar y mandó la orina en el mismo plato, y otro de inmediato se convirtió en tigre de algodón de color blanco. Se subió al soberado, desparramó las mazorcas de maíz y encontró a Shashiku. Con todas sus fuerzas y furia traspasó sus colmillos en el cuello de Shashiku y la tiró hacia abajo diciendo: "¿Mamá, por qué has mentido? Aquí está la carne fresca que hoy mismo comeremos". Cuando destrozaron a Shashiku, encontraron dos bebés y dijeron: "Mamá, a ti te gusta comer la carne suave y tierna, ya que no tienes muelas ni dientes. Toma, cómela". Ella dijo: "Por

el momento no tengo hambre, comeré mañana a primera hora". Puso a los bebés en un pondo u olla grande (*manka pulun*).

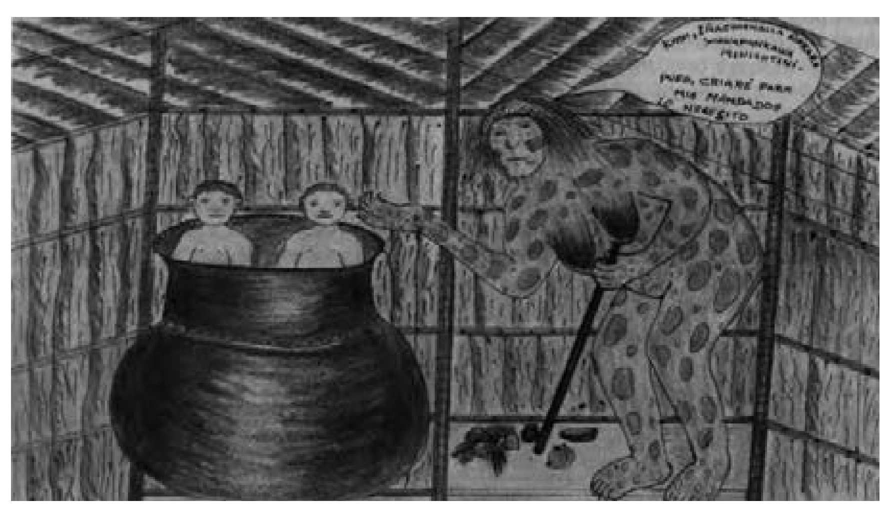
Ishpa lluksishka chaypi milli churi tiaw hatun yurak puma tukushka awaman sikashka tukuy sarakunata ichushka karanma shitashka,,,Shashikuta tupasha kunkapi kanisha wanchishka awamanta shitashka rimashka//// mana imarasha llullakanki kunami charinchi chawa aychata tukuylla mikunkak,,,, Shashiku aychata pitisha mikunushka-iksapi ishkay wawata tupasha puma mamama kunushka kan kiru illak anki nisha mikupay mama,,,astuwan mama kaya tutamanta uchu tikisha mikusha nisha wakachishka hatun manka pullupi///

16

La anciana se levantó de mañana y encontró a los dos bebés vivos y sonrientes (Fig. 1). Ella pensó: "Voy a criar a estos guaguas para que hagan mis mandados y me acompañen hasta que muera". Para que los hijos no se percataran, los tenía escondidos tras de una *tulpa* o fogón. Los mellizos crecían a pasos gigantes. Después de varios meses, los hijos de la anciana trataron de acabar con ellos, pero ella les dijo: "Estos son los que me cuidan y me acompañan cuando ustedes van a la cacería, no les hagan daño a estos pequeños que ningún mal les hacen". Entonces ellos dijeron: "Bueno, bueno, así sea, así sea, que también a nosotros nos ayuden, qué bueno, qué bueno". Y se marcharon cada uno por su lado.

Kayanti tutamanta mama puma mankata pashkashka rikukpi ishkay wawakuna asisha sirinushka-mama puma rimashka kay wawakunata iñachinkami rawni hatun tukushii ñukata yanapanakuna. Mama puma iñachishka churikunata mana rimasha,, ishkay kuna rakulla churikuna tukunushka,,,, puma mama churikuna riparanushka---wachinkaka kallarinushka shinapi puma mama rimashka ñuka iñachishkami., ñukata yanapanakuna,,, kankuna wasipi sapalla sakisha.

Figura 1. *La Abuela Jaguar encuentra a los mellizos vivos.*



Nota. Dibujo original de Mishki Chullumbu.

17

Uno de los mellizos se llamaba Kuyllur y el otro Lucero. Este último era muy travieso y zángano, astuto, vivo, entre otras cosas. Alzando la voz dijo: "Nosotros somos arquitectos, ingenieros, académicos, hacemos de todo en este mundo". Y el otro dijo: "Entonces, manos a la obra". La anciana les dijo: "Hijitos, necesito agua". Los dos recogieron todos los pondos y ollas más grandes que había en esa casa. Luego de llenarlos dijeron: "Abuelita, ya está el agua, ven a coger con tus manos". Ella se acercó y puso la mano en un *pondo*, pero este se quebró y creció el agua en el suelo, multiplicándose como un río. Ella se iba nadando y gritando: "¡Cójanme, cójanme, ya me ahogo, apuren, apuren!". Los dos la recogieron y la llevaron a la casa.

Rikpi paykunami yanapanun imasna yaku, yanta, mikunakuna, apayrishami karawanunkankuna kimsa astuwan chushku punchapi shamunkichi,,, kankunatash yanapanunkami,,, yuyarisha shakinushka allimi kanka,,, allimi kanka-ñawpa churi paypa shuti kashka Kuyllur kipa wauki Luciru kipa wauki kashka yapa nushpa,, lliki shimiyuk,, zaslla rimak, Kuyllur ranti upalla uyak, paktachik ima shamikunata, mama puma rimashka yakuta

apasha kuyawaychi-shinapi yakuman kallpasha apayrunushka mama pumata kapari nushka shamuy mama,,, shamuy,,,, mama mana armanichu-puma mama mikunata chawpi churashka churikuna mikuychi.

18

Después de unos días, la anciana dijo: “Quiero que me traigan leña”. “Enseguida abuelita”, le contestaron. En un instante le llenaron de leña el entorno de la casa y dijeron: “Ya está, abuelita, ven a recoger”. Ella se acercó a la montonera, pero la leña le cayó encima y se quedó atrapada debajo de los palos, gritando: “Sálvenme, ya me muero, quiten la leña, uucc, uucc, burr, burr, aajj, aajj”. Los mellizos se acercaron y le sacaron. Al día siguiente, dijo: “Quiero comer choclo, denme botando maíz”. “Bueno abuelita”, respondieron y salieron. Los dos gemelos rozaron el rastrojal, luego lo llevaron a la anciana diciendo: “Abuelita, ponte en medio de maizal y cosecha las mazorcas de choclo”. Una vez puesta la anciana en medio del maizal, ellos gritaron: “¡Maíz, maíz, que se multiplique, que se multiplique!”. La anciana se quedó perdida en medio de maizal y gritaba: “Uuu, uuu, uuu, llévenme, llévenme, estoy perdida, no me dejen sola”. Y se convirtió en una rana que hasta el día de hoy canta “Uuu, uuu, uuu, uuu”, y la llaman *unculo*, rana solitaria.

Paktapi mayupi nalla wañuchinushka,,,, rukuchukuna yantami illari apayrichi shianapi chaymash rinushka,,, kayanushka,,, chaypi shinallata rura------- nushka,,,,, sarata mikuñanmi churikuna- ishkayti sara shitankak: rinushka chasnallata mama pumata pusharinushka,,, chawpi sara ukupi- rimanushka sara,, sara,, ashka,, ashka tukuy,, tukuy puma mama ashka sara ukupi chinkarishka mana maytash ushashka rinkak---.

19

Lucero dijo a Kuyllur: “Pelemos a la anciana y su carne demos de comer a los hijos. Con esto nos vengaremos, nos desquitaremos de lo que hicieron cuando comieron a nuestra mama Shashiku. La venganza es nuestra”. Un día mataron a la anciana, la despellejaron el cuero y cocinaron la carne para sus hijos. El pellejo lo cosieron llenándolo de escarabajos y cenizas por dentro y fueron a dejar a unos cincuenta metros fuera de la casa. Cuando llegaron los hijos, les dieron de comer carne fresca de la anciana y uno de ellos dijo: “Siento un olor extraño en la comida, no me agrada, pero

como estoy con hambre voy a comer, aunque parece axila de mi mamá". Luego de servirse pidieron la chicha, pero los mellizos les dijeron: "Solo la abuelita sabe preparar. Nosotros no somos para eso".

Kipa wauki lucirú rimashka--- Kuyllur. Puma mamata wanchinkak ishna ñukanchi mama Shashiku paypa churikuna wanuchinuka,,,, paywa aychata yanusha churikunaman karankak- aycha kara ukupi untachinushka allpara purik kur ukunata--puma churikuna paktamunushka,,, uktalla karawaychi,, nisha, tiarichi,,, tiarichi,, mikunata. Churanushka, mikuychi,, mikuychi,, shuk puma churi ñuka mamallami asnan,,,, tukuylla yarkaywan shamusha tukuy mikunushka/// kuna asata upichiwaychi,,, luciru rimashka ñukanchi mana ushanchichu kanpa mama chayta upichinka.

20

Ellos les preguntaron: "¿Dónde está mamá?" Los mellizos respondieron: "Está haciendo leña". Ellos le gritaron: "¡Mamá, ven a darnos la chicha, ven rápido, tenemos mucha sed!". Los escarabajos contestaron: "mm, mm, mmmmmmmmmmmm, mmmm, mmm". Los hijos se cansaron de gritar uno tras otro, pero solo se escuchaba "mmmm, mmmm, mmm, m, m, m". Uno de los hijos dijo: "Siempre es así la vieja, me iré a traerla y si no quiere venir la mato". Tomó un palo de chonta, que nosotros llamamos macana y dijo: "Mamá, ¿por qué no vienes a darnos la chicha?, estamos muertos de sed". Ella estaba embalsamada y solo los escarabajos contestaban "mm, mmmmmmm". Ante esta respuesta, el hijo le propinó un garrotazo y solo salieron cenizas, humo y escarabajos. Al ver que la mamá estaba embalsamada, los hijos trataron de perseguir a los mellizos, pero ellos se convirtieron en miles de pájaros de muchos colores y volaron a la vista de los pumas.

Shinapi ñukanchi mama maymarika,,, yantaapankawa rirka,,, chayta uyasha- kaparishka mama,, mama,, ukya shami ashata upichinka shami uktalla,,,, mmm,, mmm,,, mmm,, mmm uyasha- mama shinami pantashami puriuw- pushankak rishka- shuka makanata apasha rishka mana munapi shuray wanchisha nisha rimashka,,, paktasha rimashka imashna mana shamunki ñukanchi ashata nisha chapawnchi makanawan washamanta waktashka- rikukpi mana paypa mama chashka allpara purik kurukuna kashka- lluksishka kushnilla, kurukuna,,chayta rikusha ishkay waukikunata wanchinkak kallarinushka--kuylluri- luciru pishku tukusha karu llaktaman rinushka.

Conclusión

En este artículo hemos compartido el comienzo del relato napo runa sobre los mellizos Cuillurkuna, en las escenas sobre la luna y cómo nacieron los héroes culturales (*Killa Runa*) entre el pueblo de jaguares feroces en tiempos primigenios. Hemos argumentado, a través de este ejercicio breve, que una traducción siempre es una innovación y que no existe correspondencia exacta entre una expresión original y la traducción a otra lengua. En este sentido, el relato que analizamos representa una discrepancia profunda entre la metapragmática[5] del español y la del kichwa; en el mundo comunicativo de las lenguas indígenas la voz, pausas, ritmos y el sonido son primordiales en las dinámicas sociales de estas lenguas. Estos rasgos de la oralidad kichwa, por ejemplo, definen la versión escrita del cuento que hemos presentado.

Hemos expuesto cómo el autor ha creado un estilo propio de escritura para comunicar la oralidad el mundo kichwa. Las dos versiones (español y kichwa) correspondieron al nivel de escenas, pero no de equivalencia de frases o palabras, porque el autor rechaza la idea de una traducción extra entre las dos lenguas. Por ejemplo, el texto en español está organizado según las convenciones de la escritura alfabética y puntuación, con puntos, comas y una estructura de párrafos; la prosa fluye bien como "literatura" occidental. La versión escrita en kichwa, por contraste, se define por el uso de puntos múltiples (….), comas múltiples (,,,), barras oblicuas (///) y guiones cortos (--), maneras de comunicar las pausas de voz y ritmos del habla napo kichwa. También el autor emplea las dinámicas polifónicas y de perspectivismo del mundo hablado en kichwa con el uso del verbo *nina* (decir). El texto en kichwa, en otras palabras, está construido desde la oralidad y las dinámicas del sonido que usaban los ancestros.

La implicación de este ejercicio nos hace reflexionar sobre la dominación, desde tiempos coloniales hasta el presente, de la ideología lingüística hispana sobre las lenguas indígenas, más que todo en el campo de la

5 La metapragmática, siguiendo al lingüista Michael Silverstein (2001), es el estudio de cómo los efectos y condiciones del uso del lenguaje se convierten en objetos de discurso. La metapragmática es un enfoque sobre lo que hace el habla en un contexto particular, de ver el significado del habla como acción social. En este contexto, la oralidad es una discusión sobre la pragmática kichwa.

educación. Por ejemplo, la manera más común de escribir kichwa es seguir las convenciones de la escritura hispana y usar formas gramaticales del español. Y sigue dominante la idea de que el kichwa se debe transformar en una lengua alfabética como el español. Este proceso ha producido el kichwa unificado, pero el kichwa unificado es una "lengua" creada detrás del escritorio y su espíritu se define por la alfabetización, no la oralidad. En muchos sentidos, en el campo educativo, se recrea el kichwa desde la ideología de las lenguas europeas, donde se piensa que el destino de cada lengua oral es su alfabetización, una idea implícita en el desarrollo europeo, porque la oralidad de los ancestros representa el subdesarrollo.

La oralidad, sin embargo, es contemporánea con la escritura alfabética (y otras formas de textualidad) y sigue siendo la esencia de la vida comunicativa en las comunidades indígenas del mundo. En los campos del arte, por ejemplo, la oralidad sigue dominante. Mishki Chullumbu no solo es autor, también es un músico y poeta, y su música es icónica de la vida napo runa y la Amazonía ecuatoriana; su obra también representa la lucha por los derechos culturales. Igualmente, se deben mencionar otras poetas-guerreras shuar, María Clara Sharupi y Raquel Antun Tsamaraint. De Sarayaku, el cineasta Eriberto Gualinga ha producido obras espectaculares que logran comunicar la oralidad y la poesía de diferentes voces de la selva, más allá del mundo hablado de los humanos (*kawsak sacha*). Y en la nacionalidad kichwa de la Sierra hay que reconocer el trabajo de Ariruma Kowii, Kuyllur Escola, Yana Lucila Lema y muchas personas más.

Este movimiento poético, si se pudiera llamarlo así, ha logrado crear espacios y oportunidades en las dinámicas orales de las lenguas indígenas, pero desafortunadamente existe una separación entre el arte y la educación; el arte indígena ha sido invisibilizado en el campo educativo del país. Siguiendo a Tim Ingold (2018), por ejemplo, una educación verdaderamente antropológica (o intercultural) debe seguir el arte, porque el arte antropológico "permite que las cosas sean ellas mismas" (p. 68). El arte nos permite crecer desde la experiencia y compartir las experiencias en una mutualidad de coexistencia. Una educación intercultural requiere más atención, cursos, e investigación sobre las lenguas indígenas y los saberes estéticos de las comunidades. En este sentido la oralidad debe estar en el centro del debate educativo sobre la comunicación intercultural y una educación progresiva. Por ejemplo, en el mundo kichwa, no son solo los humanos quienes tienen voz, sino también las plantas, los animales, los pájaros, los ríos y los seres

espirituales que forman parte del mundo comunicativo. La guayusa (*ilex guayusa*) no solo es un árbol, tiene sangre, voz y alma.[6]

Con estas palabras despedimos a la lectora o lector de nuestro capítulo y agradecemos su atención. Desafortunadamente, no hemos tenido aquí espacio para presentar todo el relato, pero invitamos a las y los lectores a adquirir la obra entera de *Historia de una cultura a la que se quiere matar*, donde se encuentra el cuento completo y otros relatos de los napo runa. Ya está en producción el volumen 4 y sugerimos comunicarse directamente con Mishki Chullumbu.

Este ejercicio de compartir y presentar un análisis preliminar de este relato napo runa demuestra que hay muchas formas de escribir relatos orales y presentar versiones escritas en la lengua originaria, en este caso napo kichwa. La literatura indígena es poesía; hemos mostrado los beneficios de seguir las dinámicas orales como pausas y voz y las formas de hablar de los abuelos en su propia lengua y estilo. Es decir, cada lengua tiene su metapragmática y la metapragmática kichwa –y todas las lenguas indígenas del mundo– merecen más respeto y atención en los campos del conocimiento y del arte.

Referencias

Alvarado, C. [Mishki Chullumbu]. (s.f.) *Historia de una cultura a la que se quiere matar*, vol. 1, 2, y 3.

Hymes, D. (2003). *Now I only know so far: essays in ethnopoetics.* University of Nebraska Press.

Ingold, T. (2018). *Anthropology and/as education.* Routledge Press.

Lévi-Strauss, C. (1972). *Mitológicas. 1, Lo crudo y lo cocido.* Fondo de Cultura Económica.

Ricoeur, P. (2006). *On Translation*, traducido por E. Brennan. Routledge.

Silverstein, M. (2001). The Limits of Awareness. En A. Duranti (ed.), *Linguistic Anthropology: A Reader* (pp. 382-401). Blackwell.

Sullivan, L. E. (1988). *Icanchu's drum: An orientation to meaning in South American religions.* Macmillan.

Tedlock, D. (2011). The spoken word and the work of interpretation. En *The Spoken Word and the Work of Interpretation.* University of Pennsylvania Press.

6 Tal vez en un artículo futuro podría elaborar más sobre esta relación entre lengua y ontología.

Uzendoski, M. (2014). Analogic Alterity: The Dialogics of Life of Amazonian Kichwa Mythology in Comparison with Tupi Guaraní (Mbyá) Creation Stories. *Tipití: Journal of the Society for the Anthropology of Lowland South America*, *12*(1), 28-47.

Viveiros de Castro, E. (1998). Cosmological Deixis and Amerindian Perspectivism. *Journal of the Royal Anthropological Institute,* 4, 469-488.

Capítulo 4

Discursos y prácticas lingüísticas de docentes bilingües de sectores rurales de Ecuador

M. Antonia Manresa[1]

Introducción y marco conceptual

Las prácticas de las personas y por lo mismo las de los docentes están influenciadas por las ideologías que sostienen como actores. Las posiciones ideológicas que expresan estos actores no necesariamente son uniformes, ya que en ocasiones pueden parecerse y mostrar un alto grado de adscripción con respecto la ideología dominante y en otros momentos se distancian de ella. En este sentido, el discurso de una persona es complejo y contextual, y debe entenderse como un proceso dinámico enmarcado en relaciones de poder emergentes (Blommaert, 2005). A su vez, como resalta Blommaert (2010), la ideología dominante tampoco es estática. Las diversas ideologías existen en correlación unas con otras, como construcciones permanentes, sociales, culturales y políticamente situadas en una constante lucha por movilizar una posición hegemónica (Blommaert, 2010). Esta lucha por la hegemonía, entre otros espacios, se ve reflejada en el discurso oficial, y principalmente en cuanto a la legitimidad de éste implementado en la política institucional y consecuentes prácticas institucionales. Para

1 Investigadora independiente. Este estudio se realizó con el apoyo de fondos de investigación de la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

este estudio, en particular, se trata de la ideología lingüística dominante expresada mediante las políticas lingüística y educativa nacionales, ideología que se legitima en el funcionamiento y prescripción principalmente en el ámbito institucional del sistema de educación intercultural bilingüe.

Luis Enrique López (2021), en un estudio que analiza la situación general de la educación intercultural bilingüe en América Latina, resume que la ideología dominante continúa expresando una visión monolingüística del bilingüismo. Esto significa que la política educativa de la región sostiene el ideal de un "bilingüismo equilibrado" (Bloomfield, 1993). Este tipo de bilingüismo considera el uso de diversas lenguas en equivalencia, lo que implica una concepción de la persona bilingüe como si manejara dos monolingüismos (López, 2008; García, 2009; Grosjean, 1989). En la región Andina se sigue esta misma tendencia como es el caso de Ecuador donde la educación bilingüe apunta a formar a la persona bilingüe desde un ideal en el que se sostiene fluidez y equivalencia en el manejo de las dos lenguas, el castellano y el kicwha, como si fuera una persona nativa en los dos idiomas. Si bien este ideal pareciera ser loable, tiene implicaciones que impactan en la legitimidad de las prácticas lingüísticas de los hablantes y, por ende, su estatus social (Luykx, 2013; Sichra, 2005). En la práctica, el bilingüismo equilibrado tiende a ser la excepción en contextos multilingües (Bhatia, 2013; Wei, 2013). Bhatia (2013) argumenta además que las personas que expresan un alto nivel de equivalencia lingüística principalmente están situadas en contextos académicos y por lo mismo tienen acceso a un capital social relativamente alto. La gran mayoría de personas bi o plurilingües no solo tienden a usar una lengua u otra en relación con un contexto específico, sino que también exhiben una mezcla del repertorio lingüístico (Bhatia, 2013; Martin-Jones y Martin, 2017).

Desde esta perspectiva, el bilingüismo no constituye el uso exclusivo de una lengua o de otra, sino que se entiende como la principal estrategia comunicativa en contextos sociales multilingües (García y Wei, 2014). Esto ha generado nuevos debates teóricos sobre cómo identificar y describir conceptos lingüísticos como lengua materna (L1) y segunda lengua (L2), cuestionando el concepto de bilingüismo tradicional y la separación de lenguas (García, 2009; García y Wei, 2014). En la actualidad se propone una nueva conceptualización: *translanguaging*, en inglés o translingüismo, para romper con la visión dualista y normalmente simplista frente a las prácticas lingüísticas de una lengua materna y una segunda lengua. Para García

y Wei (2014) el translingüismo debe comprenderse como "el uso completo del repertorio lingüístico y semiótico de las personas en su proceso de crear sentidos y en el proceso de transformarlos" (García y Wei, 2014, p. 69; traducción propia).

En este trabajo cuestiono la concepción del bilingüismo tradicional y posiciono el concepto de translingüismo como el uso del repertorio lingüístico de la persona bilingüe que propicia una comunicación efectiva y en correspondencia a contextos particulares. Sin embargo, es importante resaltar que el bilingüismo no existe en un contexto neutral, sino que la construcción de cambios de códigos refleja la jerarquización lingüística sociocultural, en la que algunos préstamos lexicales tienden a darse desde la lengua socialmente dominante hacia la lengua minorizada (Cummins, 2000; García, 2009; López, 2008). El hecho de que los préstamos lexicales tengan direccionalidad evidencia que el proceso dinámico lingüístico está enmarcado en relaciones de poder. En otras palabras, en la mayoría de los contextos bilingües de lenguas en contacto estos se caracterizan por una situación de diglosia, ya que existe una jerarquización lingüística que es reflejo de la jerarquización sociocultural marcada por las estructuras de poder coloniales. Es así que se evidencia, por un lado, una tensión inherente en la lucha por un reconocimiento igualitario entre lenguas al enfrentar la diglosia históricamente constituida, y, por otro, el reconocimiento y validez de las prácticas lingüísticas de los y las hablantes bilingües. Esta tensión se ve traducida en las políticas educativas lingüísticas y las prácticas pedagógicas; la primera responde de forma declarativa al derecho de igualdad lingüística y la segunda queda atrapada entre la realidad lingüística que se da sobre el terreno y la prescripción lingüística enfocada a un bilingüismo equilibrado. Este enfoque monolingüístico desde el castellano si bien resalta la diglosia, prioriza la lengua como tal y minimiza la realidad de las relaciones de poder emergentes que constituyen las prácticas lingüísticas de los hablantes.

De modo inherente, la perspectiva monolingüística sobre el bilingüismo se traduce en una ideología que prioriza la separación lingüística, marcando el repertorio que no coincide con esta exclusividad como una desviación, y por lo tanto como un déficit del hablante, en busca sobre todo de excluir esta forma de uso del lenguaje como recurso lingüístico (García y Wei, 2014; Velasco y García, 2014). El bilingüismo, en cambio, desde un enfoque plural como el translingüismo, permite valorar las estrategias comunicativas de los hablantes, en este caso de niños, niñas y docentes que

se comunican en el aula. En el contexto y proceso pedagógico, romper con una lógica de déficit del hablante es clave si se pretende posicionar a los educadores-educandos como sujetos de conocimiento (Freire, [1968]; 2012)

Según muestro a través de este estudio, cuando el repertorio lingüístico sobre el terreno no coincide con la visión tradicional monolingüística sobre el bilingüismo, se genera un dilema para los y las docentes. ¿Cómo responder a la exigencia política y prescriptiva frente a la realidad lingüística que se expresa en el aula? Es precisamente cómo se refleja esta tensión en las tendencias ideológicas lingüísticas que expresan los y las docentes y cómo esto influye en la manera en que resuelven este dilema desde sus prácticas bilingües en el aula.

Metodología

Para esta investigación utilicé la identificación de dos tendencias ideológicas, categorizadas por Howard (2007), expresadas por actores en la Región Andina frente al uso del kichwa/quechua: la tendencia "purista" y la "pragmática". La tendencia hacia una ideología purista de la lengua la legitima desde una idealización de la lengua "pura", separada de las otras que están en contacto e identificando la mayor diferenciación posible entre ellas. Esto genera y expresa una posición hacia la búsqueda del lenguaje original y la creación de neologismos para encontrar equivalencia léxica entre el vocabulario relacionado a prácticas sociales de estatus y dominantes, en este caso desde el idioma castellano hacia el kichwa (Howard, 2007). La posición ideológica purista sobre la lengua tiende a generar relaciones jerarquizadas de estatus y promueve la estandarización y normalización lingüística (Howard, 2007). A su vez, la tendencia ideológica pragmática parte desde el énfasis en el uso de la lengua como proceso comunicativo, donde los actores tienden a minimizar la noción de purismo y normatividad (Howard, 2007). Sin embargo, es importante notar que la tendencia pragmática no necesariamente asume una posición contrahegemónica frente al discurso dominante u oficial ya que no busca descalificarlo como tal, sino que responde a la utilidad y posibilidades del contexto. Al mismo tiempo, esta categorización descrita debe entenderse como tendencias y no como una concepción dualista, puesto que los discursos de las personas son variables y hasta en ocasiones pueden contradecirse.

Para identificar las tendencias ideológicas que expresan los docentes en su discurso, utilicé la metodología de lingüística etnográfica con temáticas

emergentes para el análisis discursivo. Se trata de una etnografía ya que el producto del análisis no solo se basa en las transcripciones de estas entrevistas semiestructuradas, sino también en la reflexión subjetiva y el uso de notas de campo surgidas de las visitas, conversaciones y la relación construida con las y los participantes en la investigación y las previas a esta.

Como se indicó al comienzo, para este trabajo se eligió una muestra intencional y de conveniencia de 4 docentes mentores kichwa hablantes del programa de formación de mentores (2017-2019). El programa de formación de docentes mentores inició con cerca de 50 docentes, de los cuales aproximadamente 10 se identificaron como bilingües, hablantes de kichwa y castellano.

Trabajé en escuelas interculturales bilingües de dos cantones, con predominio de población kichwa: Guamote, en la provincia de Chimborazo de la Sierra ecuatoriana y Archidona, en la provincia de Napo de la Amazonia. Tres hombres y una mujer fueron los docentes mentores, con edades entre los 40 y 65 años. Se observaron dos clases demostrativas en dos visitas diferentes en un total de 8 instituciones educativas, dos escuelas por cada docente mentor, en contextos rurales. Esos planteles fueron elegidos por los mismos docentes/mentores, con el consentimiento previo por parte del equipo ejecutor capacitador, el equipo de territorio que incluyó a los docentes mentores y la autoridad escolar, además del o la docente de aula. A fin de proteger la confidencialidad de los participantes y las instituciones, se ha utilizado seudónimos para los y las docentes mentores y las instituciones.

Las entrevistas semiestructuradas se efectuaron en dos ocasiones, una antes de iniciar las observaciones de aula –lo cual se realizó de forma individual y otra al finalizar las observaciones– En el caso de Archidona se tuvo que realizar en forma de entrevista en grupo por dificultades de tiempo y también por interés del grupo en territorio. Toda la grabación de las entrevistas fue transcrita, pero el análisis se enfoca en los cuatro docentes mentores participantes. A continuación, veremos el análisis de los resultados.

Lengua e identidad

Uno de los elementos de análisis que fue emergiendo fue la posición y expresión identitaria, y esta en relación con la lengua. Se inició la entrevista con una pregunta dirigida a comprender el contexto familiar particular

sociolingüístico de cada participante preguntando sobre su contexto lingüístico de primera socialización. Frente a la pregunta: ¿Se acuerda de cuál fue la primera lengua que usted empezó a hablar en casa y qué lengua se tendía a usar en casa? Fue interesante notar que en Archidona, antes de contestar la pregunta, la docente participante Roberta y el docente participante Ramón iniciaron expresando su identidad étnica de forma explícita. Tanto Roberta como Ramón dijeron: "Soy de la nacionalidad kichwa" y mencionan su comunidad de pertenencia. Esto es significativo ya que la pregunta no reclamó su identidad. Esta forma de responder da a entender que estas personas asocian la lengua materna con la identidad étnica y también es de notar que aquella expresión particular de "nacionalidad" y "kichwa" refleja la identidad social y política vigente en el país. Por la edad de esta y este docente (55 y 65 respectivamente) y de su localidad, sin duda vivieron la experiencia de ser identificados con la identidad "indio/indígena" de forma despectiva. Cabe anotar, además, que estos docentes son actores de larga trayectoria en la organización política local, por lo cual se deduce que adoptar el uso de "nacionalidad kichwa" refleja una posición reivindicativa de autoidentificación inclusive asociada a una posición política frente a la denominación "indígena" como homogeneizante y excluyente.

En relación con la primera lengua de socialización, indicaron únicamente el kichwa hablado en el entorno familiar. Ramón explicó: "Mi familia era cien por ciento kichwa", mientras Roberta dijo: "Mis padres fueron kichwas…, la familia nunca habló español". Las respuestas vuelven a sostener el kichwa como entidad identitaria, y los dos enfatizan el kichwa de forma exclusiva como lengua materna. Sin embargo, tanto Roberta como Ramón hacen referencia a que fueron sus padres (masculino) quienes tuvieron contacto con el castellano; Roberta indica que "…en la misión, ahí aprendió a escuchar español mi padre, pero nunca habló español, hablaba más kichwa". Mientras tanto, Ramón dice: "Mi papá siempre trabajaba en las haciendas de los mestizos, entonces él vio la necesidad de la comunicación en español". Esto refuerza la noción de que en las décadas de 1950 y 1960 las comunidades indígenas de nacionalidad kichwa amazónica de esta zona eran principalmente kichwas monolingües y que el castellano se usaba solo en relación con instituciones formales, como la Misión Josefina, y con la población mestiza en relación laboral, principalmente por los hombres de la comunidad.

Al igual que con la y el docente de Archidona, las entrevistas con los docentes de Guamote se iniciaron con la misma pregunta sobre la primera

lengua de socialización en su entorno familiar. Franco, de 46 años, indicó: "En nuestra familia no se ha hablado castellano, siempre hemos hablado el idioma kichwa"; lo reafirmó al explicar que en los años 70 "no había la migración", y que esto se dio después, insinuando que el proceso de migración de la población de esta zona había llevado a la pérdida del uso del kichwa. Enfatizó: "Mi lengua materna es kichwa". Sin embargo, la experiencia de Jorge, de 40 años, es algo diferente a la de los otros tres docentes mentores. Él indicó:

> Recordando un poquito lo que es anécdota cuando fui niño, más o menos hasta los siete años hablaba en español y después empecé a andar con mi abuelita a pastar los borregos entonces empecé hablando en kichwa y después hablé ya netamente en kichwa…Mi papá hablaba en español conmigo más que todo; en el hogar, ya entre los padres hasta la actualidad siempre utilizan la lengua kichwa.

En el caso de Jorge, el castellano sí forma parte de una de las lenguas de socialización inicial en el hogar, a diferencia de los otros tres docentes mentores, que hicieron énfasis en el kichwa como lengua exclusiva del contexto familiar. Es interesante que Jorge indicara que esto se dio a través de su padre, y que el kichwa en su caso, tenía un rostro femenino al asociarlo con su abuela. No menciona a su madre, pero comenta cómo entre sus padres se hablaba en kichwa, por lo que se presume que esta es la lengua materna de padre y madre. Se puede entender que Jorge inició hablando castellano, aunque el kichwa también formaba parte de su lengua de socialización aun cuando inicialmente haya sido de forma pasiva (escuchando y entendiendo, pero no hablando) o al menos Jorge lo recuerda así.

En términos de identidad, los dos docentes mentores de Guamote no empiezan con una identificación formal, a diferencia de los docentes mentores de Archidona. Si bien la tendencia también es de una relación directa entre lengua e identidad, esta relación se manifiesta de forma algo más compleja en el caso de los docentes de Guamote. Franco, por ejemplo, se expresa frente a su identidad como "indígena" y de forma relacional, ante la discriminación vivida en el colegio, que surge a la mitad de la conversación de la siguiente forma:

> Bueno, estudié hasta tercer curso en el Jaime Roldós, donde hay indígenas, hay mestizos, no hubo ningún inconveniente, pero cuando me fui a estudiar en Riobamba y la verdad lo que sucede es lo que Enrique manifiesta, la discriminación.

> Es como decir que los mismos compañeros me hacían eso, como yo tenía una estatura pequeñita cuando me fui a Riobamba siempre me decían: «el racumín» no por lo menos pidiendo de favor, «racumín a comprar una cola»; yo estudié con los militares, con cabos, sargentos, había algunos compañeros que ya trabajaban en los talleres de mecánicos, yo estudié en un colegio técnico.
>
> Pero al menos yo personalmente siempre me he identificado como indígena, no es que a lo mejor he querido identificarme como mestizo, en cualquier contexto me he identificado como indígena.
>
> Nos ha ocurrido en realidad [la discriminación] pero yo pienso que actualmente con estas cuestiones de la nueva ley que se encuentra vigente, para mí al menos ya tener vergüenza de hablar kichwa o a lo mejor decir yo soy mestizo, negar mi identidad, yo pienso que eso como que un poquito, poquito, se está quedando atrás, mejor que empiecen a identificar como indígenas.

Aquí, Franco explica su experiencia de discriminación racial explícita en el ámbito del colegio, al pasar del sector rural al urbano. Es en relación con esta explicación que Franco se autoidentifica como indígena, por lo cual se puede interpretar que esa identificación es también reivindicativa. Alude a que la autoidentificación puede cambiar dependiendo del contexto, entiende esto como una estrategia para evitar discriminación y exclusión por actitudes y estructuras racistas. Franco continúa sugiriendo que existe un proceso de cambio, que en la actualidad las personas tienen la posibilidad de revindicar su identidad social y étnica como indígenas. A nivel lingüístico es importante notar cómo el "tener vergüenza de hablar kichwa o a lo mejor decir yo soy mestizo…" se da como una realidad, que en este caso Franco rechaza. Es interesante además que él usa el término "indígena" como reivindicativo, a diferencia de la y el docente mentores de Archidona, quienes emplearon "nacionalidad kichwa". Jorge también usa el término "indígena" como autoidentificación, aunque en este caso surgió por una pregunta explícita que realicé, y no de forma automática en la entrevista:

> Me identifico como indígena por la lengua mismo, como mi lengua nativa es kichwa y la lengua castellana es la segunda lengua que he aprendido. Y a más de eso, por las costumbres, tradiciones que sigo todavía, aunque no bastante pero todavía sigo manteniendo y me gustaría rescatar más que todo en mi familia por lo menos.

Jorge aquí hace una relación explícita entre la autoidentificación como indígena y la lengua materna, e identifica al castellano como su

segunda lengua aun cuando formó parte de su lengua de socialización inicial. Añade también la relación con las costumbres y tradiciones que, según indica, necesitan ser rescatadas o reforzadas en su ámbito familiar.

Todos los docentes mentores revindican su identidad en relación con su lugar de origen y, por ende, un sentido de territorialidad asociado con la lengua. Los docentes mentores de Guamote utilizan el término "indígena" además de "kichwa" que tienden a usarlo en relación con la lengua, mientras que los de Archidona emplean el término político actual de "nacionalidad kichwa".

A fin de explorar en forma más detallada, indagué hacia el final de las entrevistas sobre su posición respecto de la lengua y la identidad, con la pregunta: "¿Es necesario saber la lengua para identificarse como kichwa?" En el sector de Guamote Franco contestó de la siguiente manera:

> Sí es necesario hablar el idioma, pero también, como digo en caso de mi sobrino, no conoce el idioma, algunas palabritas hablan, pero se identifican como indígenas porque ellos tienen raíces indígenas, entonces ellos dicen ¿soy indígena o mestizo? Soy indígena. Entonces ellos se identifican como indígenas.

Jorge responde de manera parecida:

> Cuando no se habla, yo pienso que sí, porque cuando no se practica, aunque no se pierda en su totalidad como que se va olvidando. Más bien los mestizos están preocupados por entender esta lengua, al menos yo tengo un compañero que es mestizo y habla siete lenguas, kichwa habla mejor que uno. Aun siendo indígena no hablar bien a veces es un poco preocupante, pero si no practicamos sí nos va un poquito aminorando… La identidad yo creo que no se puede perder.

Tanto Franco como Jorge expresan que sí existe relación entre lengua e identidad, pero que no es necesariamente una relación determinante. Franco sostiene que lo que define la identidad son las "raíces indígenas" y Jorge opina que, aun cuando la perdida de la lengua es preocupante "la identidad no se puede perder". Por lo tanto, para ellos el idioma no determina la identidad, pese a que sí reconocen y sienten la importancia de fortalecer el uso de la lengua. Los dos aluden a que en la actualidad el uso del kichwa en los espacios cotidianos ha cambiado y refieren cómo aun en sus propias familias ellos mismos hablan con los jóvenes en castellano, lo que indica que las nuevas generaciones no saben o no hablan kichwa regularmente. Los dos también hacen referencia al tema de la migración a lo largo

de las conversaciones, señalándola como un factor importante en relación con impactos en los cambios actuales y reducción en el uso de la lengua. Si bien los dos identifican el kichwa como su lengua materna, no muestran una vinculación determinante entre el empleo o conocimiento de ella y la autoidentificación como indígena kichwa, pues más bien asumen una posición pragmática haciendo referencia a un factor histórico-cultural como elemento central de la identidad. Es probable que esta actitud pragmática y de mayor flexibilidad sobre identidad y lengua surja desde la reflexión que hacen frente a la realidad lingüística actual de la zona, que se expresa en sus propias vivencias familiares, y a la vez describen la actual situación lingüística de las generaciones más jóvenes.

En las respuestas de la docente y el docente de Archidona la posición ideológica acerca de la relación entre la lengua y la identidad muestra un mayor determinismo. Roberta frente a la misma pregunta de si es necesario saber la lengua para identificarse como kichwa, responde de manera enfática:

> No, no se puede porque uno mismo estamos sintiendo que somos kichwas y nunca cambiaremos, aunque nos vamos a otro país…. si yo nací hablando kichwa tengo que ser kichwa y nunca voy a olvidarme, aunque me voy por todo el mundo.

Para Roberta, por lo tanto, hablar la lengua materna kichwa es parte esencial de la identidad. Cuando la interpelo y le pregunto: ¿Pero si no hablan kichwa? Ella responde de la siguiente manera:

> Sí, hay personas que no hablan kichwa, se van a otro país y ya se olvidan, en cambio uno si ha decidido ser kichwa, eso sí nunca se va a olvidar.

Roberta alude a que las personas que no hablan kichwa no tienen la identidad tan arraigada y por tanto cuando salen de la localidad y “van a otros países”, al no usar o no saber el idioma también pierden su identidad kichwa. En contraste y como autorreferencia, las personas que utilizan su lengua materna, el kichwa, no olvidan su identidad. La relación entre lengua e identidad en este caso es recíproca.

Ramón, en cambio, no contesta esa pregunta en forma directa, pero sí alude a que la pérdida del uso de la lengua está relacionada con la pérdida de la identidad cultural, expresándolo de la siguiente forma:

> Por ejemplo, si perdiera, más que todo nuestros jóvenes, ya tenemos el 60 o 70 por ciento perdidos de nuestra costumbre, más de nuestro idioma, no saben.

> Entonces ¿qué va a pasar? de aquí, yo tengo apuntado, de aquí en 30 años nos toca alfabetizar a nuestros jóvenes en kichwa.

Aquí se evidencia que aun cuando todos los docentes mentores sí identifican la importancia de la lengua materna y una preocupación frente al menor uso o la pérdida de ella, existe una relativa diferencia en la tendencia ideológica entre los docentes mentores de la zona Guamote con los docentes mentores de la zona de Archidona. En el primer caso, la relación entre lengua e identidad étnica aparece como algo más flexible y menos determinista, lo cual muestra posiblemente una posición relativamente pragmática frente a sus propias experiencias y contextos familiares. En cambio, para los docentes mentores de Archidona su posición ideológica evidencia un mayor determinismo, en cuanto a que la pérdida de la lengua implica la pérdida de identidad y, por ende, menor posibilidad de autoidentificación.

La lengua en el contexto escolar

En las entrevistas indago sobre la experiencia escolar de los docentes mentores y su uso de la lengua. En todos los casos asocian el castellano principalmente con la escuela, aun en el caso de Jorge, que indica que su padre le hablaba en castellano; él relaciona la institucionalidad de la escuela con este idioma. Jorge cuenta que:

> En la escuela con mis compañeros siempre conversábamos en kichwa, los profesores eran mestizos y eran muy fuertes, de alguna manera teníamos que aprender, ellos hablaban en español, como eran mestizos siempre hablaban en español.

Franco explica:

> En la escuela yo tuve inconvenientes, por el hecho de que los profesores eran hispanohablantes, y pienso de lo que yo no he desarrollado bien, hasta ahorita tengo a veces unos inconvenientes en español, pienso personalmente que mucho más antes los profesores no daban esa libertad de expresión a los chicos, en este caso a nosotros.

Estos extractos evidencian cómo el sistema escolar se caracterizó por ser excluyente en términos lingüísticos respecto del kichwa. Los testimonios de Roberta y Ramón de Archidona son similares, aun cuando se encuentran al menos a una década de diferencia en edad. Cuentan que aprendieron el

castellano a través de la escuela y explican, igual que Franco, que esto no fue fácil. Roberta dice:

> Cuando salí allá por terminar quinto o sexto grado…mi profesor me enseñó a hablar en español, y nunca hablaba hasta que yo tenía como 8 años; a los 9 años ya hablé poco, poco…; profesor me dijo que ustedes deben aprender, estudiar y hablar español y me regaló un diccionario y con eso yo pude aprender un poco de español y ahora hablo lo que yo puedo.

Ramón comenta:

> Yo tuve dificultad en la escuela, ni una palabra yo hablaba en castellano, entonces tuve dificultad, estaba dos años en preparatoria primero, luego regresé a mi comunidad. Ahí terminé mi educación primaria.

Mediante estos dos testimonios se evidencia que la escuela era en esos momentos el espacio formal para la adquisición del castellano, visto por los adultos como una necesidad. En la actualidad Roberta y Ramón se expresan de forma fluida en castellano a nivel oral en conversaciones conmigo y en las aulas, aunque, como en estos extractos, se evidencian en la comunicación formas de expresión y estructuras correspondientes a un translingüismo.

Los cuatro docentes-mentores mencionan experiencias similares, lo cual para los tres que no hablaban castellano en sus hogares significó mayores dificultades de aprendizaje, tanto en Guamote como en Archidona. Se puede ver aquí el patrón ya ampliamente documentado en la literatura, que evidencia cómo el castellano es adoptado y/o impulsado: primero por los hombres, al tener ellos un rol público frente a la sociedad, y después mediante la escuela, donde se ejerce una inmersión lingüística en el castellano excluyendo al kichwa de mayor o menor grado. Las lenguas indígenas, en este caso el kichwa, no están totalmente fuera del espacio escolar necesariamente, pero no se las reconoce de manera formal, como lenguas de transmisión de conocimientos escolares, y por lo tanto no se las legitima. Esto es un punto importante para entender el contexto histórico de las políticas lingüísticas vigentes. Las escuelas y la educación intercultural bilingüe surgen como proceso político reivindicativo frente a la escuela tradicional que excluye el uso de lenguas originarias –como el caso de la exclusión del kichwa– para imponer el castellano como única lengua de transmisión de conocimientos. Esto se ve reflejado en las narraciones de los cuatro docentes bilingües sobre sus propias experiencias escolares.

Para entender la perspectiva del bilingüismo y, por ende, las tendencias ideológicas lingüísticas de la y los docentes mentores en relación con el contexto educativo actual, hice varias preguntas. Específicamente indagué sobre el proceso de enseñanza y el uso de las lenguas de la siguiente manera: ¿Cree que se debe aprender primero en un idioma y después en el otro? o ¿cree que se pueden aprender los dos idiomas simultáneamente? Ramón explicó que considera importante enseñar las dos lenguas "a la par" pero de forma separada. Enfatiza la necesidad de que en las comunidades rurales donde la lengua predominante es el kichwa el rol de la escuela es que los estudiantes adquieran el castellano.

> Mi opinión es, he detectado, he visto, según mi trabajo, [que] en las comunidades más lejanas hablan más el kichwa; entonces, la educación tiene que ir para que ellos puedan entrar al mundo español, toca hablar más español que kichwa, como ellos ya dominan kichwa ellos lo que quieren es aprender el español. […] Siempre ha habido esa dificultad porque como ellos conocen más el idioma kichwa entonces el español se hace difícil, […] en el proceso de educación toca apoyar más en el español porque tiene que ir a par, tiene que ir en par porque no podemos aprender primero en kichwa y después... no, si vamos a dar en kichwa debe ser puro kichwa y si vamos a dar en español es puro español.

En relación con las zonas urbanas o más cercanas al sector urbano, Ramón expresa la necesidad de que los estudiantes aprendan los dos idiomas.

> En cambio, en los centros educativos que son más cercanos a la ciudad, ahí hablan más español y poco kichwa, entonces ahí hay también esa dificultad. En ellos, tal vez por lo que hablan más español, lo mismo, tal vez 50-50 deberíamos hablar y enseñar a los niños para que puedan desarrollar ambos…

De manera similar, Roberta expresa la necesidad de que las personas kichwa hablantes, puedan hablar "bien" el español y enfatiza el rol de la escuela en la adquisición del castellano.

> Yo considero que nosotros somos gente de la nacionalidad kichwa tenemos que ya aprender también bien hablar el idioma español como estamos al frente y también debemos ir en los centros educativos hablar español para que ellos puedan aprender…

Tanto Ramón como Roberta posicionan la visión de un bilingüismo equilibrado y destacan la necesidad de hablar bien en las dos lenguas. Los dos ponen énfasis en el uso del castellano en los sectores rurales asumidos como predominantemente kichwa hablantes y en el uso de las dos lenguas de forma equilibrada en sectores más cercanos al contexto urbano.

Es interesante observar que estos dos mentores reproducen su propia experiencia, por lo que hacen énfasis en la dificultad de usar "bien" el castellano y la necesidad de evitar esta dificultad para las nuevas generaciones. Interpretan que se trata de identificar la persona bilingüe con un uso equivalente de cada idioma; de allí el énfasis en desarrollar un 50-50 en el uso y especialmente en el hablar "bien", lo cual refleja la concepción de bilingüismo como dos monolingüismos, que está implícita en la política educativa. Ramón refuerza esta visión con la necesidad de usar los idiomas de forma separada: "Si vamos a dar en kichwa debe ser puro kichwa y si vamos a dar en español es puro español". Roberta también menciona la necesidad de enseñar en los dos idiomas a la par, pero no especifica si esto debe ser de forma separada.

> Cuando yo fui grande ahí aprendí español, en cambio ahorita ya los niños se están educando desde un año ya están en los centros educativos, entonces los niños, como son como una grabadora, ellos ya necesitan que uno se esté al frente hablando su idioma, español la segunda lengua, entonces sería excelente hablar los dos idiomas en los centros educativos y en las escuelas…

Se puede concluir que los docentes participantes de Archidona expresan una tendencia ideológica lingüística purista. Al parecer hay un mayor énfasis en el rol de la escuela de enseñarles a los estudiantes a comunicarse "bien" en castellano. Esto se observa especialmente por parte de la docente mentora Roberta. Ello es relevante y coherente con su práctica de aula, ya que mediante las clases de observación se evidenció que Roberta realizó todas sus clases demostrativas en castellano, e hizo uso del kichwa, casi exclusivamente en los saludos y en conversación con los docentes de aula, es decir que Roberta generaba prácticas específicas para el uso del kichwa separadas del uso del castellano como principal lengua de transmisión en el aula. En el caso de Ramón, igual que Roberta, también se evidencia una correlación y coherencia entre su práctica de aula y posición discursiva. En las observaciones de clases demostrativas en las aulas, Ramón fue el único docente que dio una clase en una escuela unidocente casi exclusivamente en kichwa y en la siguiente visita realizó una clase con el mismo objetivo

pedagógico casi exclusivamente en castellano. Si bien Ramón sí hizo uso del kichwa en otras clases, igual que Roberta, esto se efectuó en relación con ciertos momentos como el inicio de la clase o para canciones.

La respuesta de los docentes de Guamote es similar a la de Roberta y Ramón de Archidona. Jorge, por ejemplo, expresa la necesidad de usar tanto kichwa como castellano, también "sin mezclar".

> Se puede ver cuando hago la clase en castellano o sea una partecita [para] terminar solo en español y también cuando empiezo a usar la lengua kichwa también esa parte hablar solo en kichwa; si es que mezclamos, ahí vuelta se presenta lo que es interferencia lingüística para el niño.

Al preguntar a Jorge cuál es el problema que se genera con la "mezcla", indica: "Problemas más que todo en la pronunciación".

Franco, igual que Jorge, alude a la necesidad de usar las dos lenguas dependiendo del contexto de la oralidad de los estudiantes para su comprensión.

> Por ese lado, como viendo el contexto en lo que estamos, […] en esta escuelita, en este nivel del segundo grado, si es necesario utilizar no… como estamos atravesando la mentoría en lengua literatura,], por decir, 75% en castellano, 25% en kichwa.

> Porque, como digo, hay algunos chicos que en realidad su comunicación es en kichwa, entonces para poder un avanzar la clase significativamente debería un poquito valerse del kichwa para hacer entender.

Como elemento común se evidencia que todos los docentes están conscientes de la diversidad lingüística existente sobre el terreno, y expresan discursos que reflejan una ideología lingüística purista. Sin embargo, es importante notar que los testimonios de los docentes de Guamote describen una realidad lingüística compleja sobre el terreno, que en el caso de Jorge lo relaciona con su propio entorno familiar. En los docentes de Guamote, la separación lingüística se expresa desde una postura algo más pragmática, para ayudar a la comprensión del estudiante; por lo mismo, ambos indican la necesidad de usar las dos lenguas en clase para el proceso de enseñanza-aprendizaje dependiendo del contexto. En este caso, los dos docentes hicieron uso del kichwa y el castellano en sus clases de forma paralela, es decir, hablando en kichwa, haciendo preguntas e incorporando el léxico estandarizado al vocabulario de los estudiantes cuando

respondían en castellano. Por lo tanto, en esta dinámica de traducción, si bien las dos lenguas están presentes en un mismo tiempo, se evidencia la intención explicita de separación lingüística mediante la distinción de las dos lenguas. En este sentido, se evidenció mayor flexibilidad frente al contexto por parte de los docentes mentores de Guamote. En una ocasión, por ejemplo, Franco preguntó a los estudiantes si querían que leyera la historia en español o en kichwa, a lo cual respondieron de forma unánime que querían la lectura en español, cosa que Franco cumplió.

El punto más significativo de las prácticas lingüísticas de aula, fue que en el caso de los docentes de Guamote se pudo observar que, si bien la intención fue la separación de las dos lenguas en la misma clase, esto no se sostuvo; y en prácticas menos estructuradas, estos dos docentes muestran un translingüismo en sus interacciones con los estudiantes y una tolerancia a este uso por parte de estos. Tanto Franco como Jorge en la instrucción formal de la escritura hicieron uso simultáneo de castellano y kichwa. Franco, por ejemplo, al reforzar el reconocimiento gráfico y la correspondencia fonológica de palabras en castellano, validó el uso de palabras en kichwa que empezaron con las letras indicadas e hizo uso de carteles en el aula en kichwa y en castellano de manera indistinta, para que las niñas y niños identificaran las gráficas de las palabras. Esto muestra en la práctica la correspondencia del proceso de interdependencia de competencias lingüísticas que posiciona Cummins (2000), sin embargo, tanto Franco como Jorge van más allá de esta noción del bilingüismo y evidencian en la práctica un bilingüismo translingüístico con un uso fluido e indistinto del repertorio lingüístico incluyendo el kichwa y el castellano. Esto se constató en contextos de prácticas donde se dio prioridad a la eficiencia y fluidez del proceso comunicativo, principalmente en el momento de contar cuentos, en la reacción de los estudiantes sobre estos cuentos y en la discusión, preguntas y respuestas sobre ellos.

Conclusiones

En todos los casos, los discursos de estos docentes se alinean con el discurso oficial reflejado en la política educativa de separación lingüística y, por ende, con una tendencia ideológica lingüística purista. Un elemento significativo que diferencia a los docentes de Archidona de los de Guamote es el énfasis sobre la relación identitaria y la lengua. Si bien todos ellos consideran el idioma como un elemento importante de identidad, para Roberta la lengua es parte inherente de la posibilidad de autoidentificarse como kichwa.

Ramón alude a la relación directa entre lengua y cultura cuando destaca la necesidad de recuperarla en los jóvenes para no perder los conocimientos y costumbres. En el caso de Jorge, aun cuando comenta sobre la preocupación de perder la lengua y por ello las costumbres, abre la posibilidad de autoidentificación indígena sin saber kichwa. Jorge hace esta reflexión con base en la situación vivida y en relación con su propia familia. Podría argumentarse que esta posición reduce la importancia de la lengua y por lo mismo, la relevancia de su uso en el aula. Por otro lado, esta posición pragmática frente a la realidad que presenta Jorge, potencialmente disminuye la carga ideológica y por consecuentemente la "vergüenza" de no saber kichwa, lo que permitiría la introducción del uso de este idioma de forma más flexible en el aula.

Respecto del uso lingüístico en el contexto de aula, si bien los cuatro docentes reflejan en sus discursos la necesidad de usar las lenguas en relación con las necesidades y comprensión de los estudiantes, los docentes de Guamote evidencian este pragmatismo en su discurso de manera más explícita. Tanto Franco como Jorge mencionan la necesidad de comprender a los estudiantes desde un proceso comunicativo en el uso e integración del kichwa y el castellano dentro de su repertorio lingüístico. Por su parte, Ramón y Roberta hacen hincapié en la necesidad de que los estudiantes puedan hablar "bien" el castellano. Es significativo que esta diferenciación de énfasis puede proceder de las experiencias vividas y contextos familiares que relatan estos docentes en sus testimonios. Es posible que Ramón y Roberta, siendo algo mayores que Jorge y Franco, vivieran y sin duda siguen viviendo una discriminación lingüística en relación con su uso del castellano. Si bien Franco y Jorge también expresan esta discriminación, insisten en la realidad del bilingüismo actual que ellos viven. Es en este sentido que se incorpora en sus discursos la "mezcla" lingüística como una realidad de las prácticas lingüísticas de los hablantes, por lo cual no se puede asumir el kichwa como lengua materna sin la presencia del castellano. En sus testimonios, Ramón y Roberta sí vivieron la exclusividad del kichwa como lengua materna.

Dado este contexto, lo relevante en los resultados del análisis de los discursos de los docentes y las tendencias ideológicas que expresan es cómo se ven traducidos en sus prácticas de bilingüismo en el aula. Si bien todos intentan una separación lingüística, de una forma u otra, esta separación es más evidente en el caso de Roberta y Ramón en el contexto de Archidona. Así, Roberta incluye el kichwa en momentos específicos, pero en todas

sus clases utiliza el castellano principalmente como lengua de transmisión. Ramón, si bien hace mayor uso del kichwa en las clases que Roberta, también busca estrategias explícitas de separación lingüística, a tal punto de realizar una clase en kichwa y otra en castellano, con el mismo grupo. Jorge y Franco, intentaron mantener una separación lingüística al inicio de sus clases, haciendo uso del kichwa y realizando traducciones léxicas para los estudiantes de forma simultánea. Sin embargo, lo que se evidencia es que no pudieron mantener esta separación durante el transcurso de las clases y retornaron a prácticas de translingüismo en el que se expresó y permitió la "mezcla" lingüística.

Se puede interpretar que para los docentes de Archidona la concepción sobre el bilingüismo se enmarca en la ideología reflejada en la política actual de desarrollar un bilingüismo equilibrado, esencialmente el poder hablar "bien". Sin embargo, en la realidad esto da como resultado el priorizar el castellano. El uso prioritario del kichwa se ve en relación con una posibilidad identitaria que, si bien se reivindica a nivel discursivo, ante la realidad del bilingüismo sobre el terreno, parece resultar difícil de implementar en la práctica. En el caso de Guamote, la mayor flexibilidad y complejidad que se evidencia en el discurso de los docentes se traduce en la posibilidad de romper con la exclusividad de una lengua u otra, lo cual permite retornar al uso del bilingüismo en correspondencia con el repertorio lingüístico de los hablantes. Se evidencia que este translingüismo va emergiendo a lo largo de la clase, así como se va dando énfasis al proceso comunicativo entre estudiantes y docente. El proceso inicial más formalizado de la clase donde se hace uso de la separación lingüística se va agotando, y se vuelve impráctico mantenerlo a largo plazo. En la práctica, el translingüismo no solo permitió un proceso pedagógico más profundo y principalmente con mayor participación cognitiva y creativa por parte de los estudiantes, sino que también posibilitó mayor uso del kichwa en el espacio formal del aula.

Estos resultados, sin pretender considerarlos representativos, sí abren la necesidad de ampliar el debate sobre la concepción del bilingüismo en la política educativa actual y en el trabajo de aula. La perspectiva monolingüística actual evidencia limitaciones tanto en la práctica como en su objetivo. En la práctica, porque la separación lingüística no responde a la realidad del ejercicio lingüístico de los hablantes. Por su parte, el objetivo de un bilingüismo equilibrado tampoco responde a la realidad de las relaciones de poder que se reflejan en el desempeño lingüístico de los

hablantes. El resultado puede ser la limitación del uso del kichwa más que su promoción en el contexto formal escolar.

Si bien la tensión existe entre la reivindicación lingüística y la validación de las prácticas de los hablantes, en el contexto escolar, romper con la concepción de "déficit" de las comunidades bilingües –es decir las niñas, niños y docentes bilingües– debe ser prioridad.

Esta investigación no pretende posicionar una didáctica específica para la enseñanza-aprendizaje de la literacidad en contextos de bilingüismo, que probablemente no debería responder a un modelo único. Se propone poner en evidencia el dilema que viven los y las docentes bilingües en relación con el uso de las lenguas en el aula, frente a los objetivos y concepción dominante del bilingüismo en las políticas educativas actuales. Se busca abrir el espacio para reposicionar el bilingüismo en contextos pedagógicos desde una perspectiva monolingüística hacia una concepción plural y translingüística del uso de las lenguas.

Referencias

Bhatia, T, K. (2013). Introduction. En T. Bhatia y W. Ritchie (eds.), *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism.* Second Edition. Blackwell Publishing.

Blommaert, J. (2005). *Discourse: A critical introduction.* Cambridge University Press.

Blommaert, J. (Ed.). (2010). *Language ideological debates* (Vol. 2). Walter de Gruyter.

Bloomfield, L. (1933). *Language.* Holt.

Canagarajah, A. S. (Ed.). (2013). *Literacy as translingual practice: Between communities and classrooms.* Routledge.

Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire* (Vol. 23). Multilingual Matters.

Freire, P. (2012) [1968]. *Pedagogía del oprimido.* Siglo XXI.

García, O. (2009). En/countering indigenous bilingualism. *Journal of Language, Identity, and Education*, *8,* 376-380. Taylor & Francis Group, LLC. http://dx.doi.org/10.1080/15348450903305155

García, O. y Wei, L. (2014). 'Translanguaging and education'. En *Translanguaging. Language, bilingualism and education* (pp. 63-77). Palgrave Macmillan,

Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and language, 36*(1), 3-15.

Heller, M. (2007). Bilingualism as ideology and practice. En *Bilingualism: A social approach* (pp. 1-22). Palgrave Macmillan.

Howard, R. (2007). *Por los linderos de la lengua: Ideologías lingüísticas en los Andes.* Institut français d'études andines, Instituto de Estudios Peruanos, Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

López, L. E. (2008). Top-down and bottom-up: counterpoised visions of bilingual intercultural education in Latin America. En *Can schools save indigenous languages? Policy and practices in four continents* (pp. 42-65). Palgrave Macmillan.

López, L. E. (2021). What is educación intercultural bilingüe in Latin America nowadays: results and challenges. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *42*(10), 955-968.

Luykx, A. (2013). La estandarización como un proceso global: políticas importadas, armonización del derecho a la diferencia. En *Voces e imágenes de las lenguas en peligro* (pp. 147-164). Abya-Yala.

Martin-Jones, M. y Martin, D. (2017). (Ed.) *Researching Multilingualism: Critical and ethnographic perspectives.* Routledge.

Sichra, I. (2005). El bilingüismo en la teoría, la idealización y la práctica: ¿dónde lo encontramos? Una reflexión sociolingüística sobre el contacto de lenguas. *Memorias V Encuentro de Lenguas Aborígenes y Extranjeras.* Universidad Nacional de Salta, Argentina.

Velasco, P. y García, O. (2014). Translanguaging and the writing of bilingual learners. *Bilingual Research Journal*, *37*(1), 6-23.

Wei, L. (2013). Conceptual and Methodological Issues in Bilingualism and Multilingualism Research. En *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism* (pp. 26-51). Second Edition. Blackwell Publishing.

Capítulo 5

Reflexiones sobre la enseñanza del kichwa en el contexto social contemporáneo

Kuymi Tambaco[1]
Simeon Floyd[2]

Los contextos sociohistóricos de la enseñanza del kichwa

Para la enseñanza del kichwa serrano ecuatoriano, como también para el kichwa de la región oriental, las otras lenguas indígenas del Ecuador y de Latinoamérica en general, no es posible aplicar las mismas estrategias pedagógicas que se usan para enseñar idiomas extranjeros como el inglés o el chino mandarín. En contraste con las grandes lenguas nacionales, oficiales y mayoritarias, las lenguas minoritarias indígenas tienen historias sociales muy diferentes, y esto es algo que debe ser tomado en cuenta en la pedagogía. No es lo mismo enseñar un idioma indígena que enseñar uno nacional, algo que generalmente se hace a partir de una variedad lingüística estandarizada que se aplica de forma normativa y uniforme en materiales educativos, documentos formales, medios de comunicación y, a veces, en "academias" de la lengua. Las lenguas indígenas, en cambio, a lo largo de sus historias, han sido utilizadas principalmente como códigos orales de uso localizado en comunidades específicas, a la vez expuestas a la discriminación frente al idioma nacional, en este caso el español. Para que la enseñanza de las lenguas indígenas sea exitosa

1 Universidad San Francisco de Quito.
2 Universidad San Francisco de Quito.

es necesario buscar pedagogías apropiadas para sus contextos sociohistóricos distintos (ver, por ejemplo, casos de enseñanza en lenguas indígenas descritos en: Reyhner, 1997; Rojas, 2002; Sichra, 2006; Hinton, 2008; Simpson, 2019, entre muchos otros mencionados en la literatura).

Frente a la historia sociocultural, cada participante en una situación de enseñanza de lengua indígena tiene una posición social compleja que incluye elementos de su identidad: étnicos, raciales, de clase, de género y orientación sexual, y de (dis)capacidades, además de los correspondientes a su identidad sociolingüística, y la "interseccionalidad" de estos ejes identitarios (Crenshaw, 1991; Cubillos, 2015; Cooper, 2015; Viveros Vigoya, 2016; Hernández, 2018). Es decir, cuando se unen las y los estudiantes y docentes hablantes de la lengua nacional, hablantes de lenguas indígenas y hablantes de lenguas extranjeras en la misma aula con el fin de hablar todos una lengua indígena juntos, se tocan en temas sociales que van mucho más allá de la práctica de gramática y vocabulario. En las siguientes secciones haremos algunas reflexiones desde experiencias de enseñanza en este contexto sociohistórico y sociolingüístico y las diferentes posiciones sociales o "posicionalidades" (Qin, 2016) de los participantes frente a ello. La "posicionalidad" es un concepto que se usa en las ciencias sociales para referirse a cómo la identidad social, sea racial, étnica, de clase, de género o de cualquier otra dimensión, afecta las perspectivas, experiencias y acciones de los individuos. En el contexto de la pedagogía kichwa, considerar las diferentes posicionalidades de los actores involucrados en el aula es un elemento importante de la enseñanza; daremos unos ejemplos concretos de la relevancia de diferentes posicionalidades sociales dentro de la clase de kichwa más adelante.

Resumen de la historia de la enseñanza del kichwa serrano

Después de un breve período de promoción del quechua durante el inicio de la colonización española de los Andes en el siglo XVI, en que se adoptó la lengua general de los incas como una lengua administrativa y se causó con ello un cambio masivo de lenguas locales al quechua (Floyd, 2022), el uso oficial de este idioma fue rápidamente abandonado en los siglos XVII y XVIII. Las variedades quechuas locales que quedaron se desarrollaron en muchas direcciones distintas; el kichwa amazónico y otros de Colombia y Perú se separaron del kichwa de la Sierra ecuatoriana durante este período (Muysken, 2019, pp. 69-99). Después del cierre de la academia de quechua

manejada por la orden dominicana en Quito en el siglo XVI (Hartmann 1976; Hartmann y Oberem 1981), no hay evidencia histórica de la enseñanza formal del emergente kichwa ecuatoriano hasta el siglo XX, y durante ese período hubo mucha diversificación entre los dialectos de la Sierra ecuatoriana, como se observa actualmente (Stark y Muysken, 1977; Carpenter, 1982).

En los Andes ecuatorianos, el kichwa continuó siendo una lengua común de intercambio regional hasta principios del siglo XX, usado entre personas indígenas de diferentes zonas y a veces aun por no indígenas como una segunda lengua. En ese tiempo, el kichwa fue hablado hasta por personajes de élite, como el hacendado-filólogo y presidente de la república Luis Cordero (1892-1895), quien hablaba kichwa cañari de forma bilingüe (Cordero [1892] 1992) y fue el último presidente que se atrevió a hablar en kichwa hasta el famoso discurso inaugural de Roldós en 1979. Aunque durante el siglo XIX algunos aprendían kichwa como segunda lengua por medio de la comunicación informal, no hemos encontrado evidencia de clases formales de kichwa hasta la mitad del siglo XX.

A pesar del gradual reemplazo con el español como *lingua franca* en las zonas urbanas del país y la resultante fragmentación del kichwa en zonas rurales más aisladas, los pueblos serranos kichwa hablantes han mantenido suficientes contactos y comercio interregional para evitar que el kichwa serrano se divida en múltiples lenguas distintas, como pasó con los quechuas de origen andino ecuatoriano que se difundieron en el Oriente y en Colombia. Por eso, aunque actualmente existe una diversidad dialectal grande, todavía hay un grado alto de entendimiento mutuo o "intercomprensión" (*mutual inteligibility*; Gooskens y van Heuven, 2021) entre todos los dialectos serranos desde Imbabura hasta Saraguro (aproximadamente 500 km).

La intercomprensión es considerada por lingüistas como el mejor criterio para definir lenguas y dialectos. Así, todos los kichwas serranos como el imbabureño, el cañari, y todos los demás son mejor descritos como "dialectos" de la misma "lengua" que se puede llamar generalmente el "kichwa serrano". Mientras tanto, el "kichwa serrano" y el "kichwa amazónico" serían considerados dos "lenguas" distintas en la actualidad, por su bajo nivel de intercomprensión.[3] Consideramos que es posible enseñar todos los dialectos

3 Aunque se tiende a referir a todos los distintos kichwas y quechuas como si fueran una sola lengua, bajo los criterios científicos de la intercomprensión, serían considerados

serranos juntos como variedades diversas de una sola lengua, pero cuando se trata del kichwa amazónico y todas las otras lenguas quechuas contemporáneas de los países andinos, estas deben ser enseñadas como lenguas aparte; aquí nos enfocamos en experiencias del kichwa serrano primariamente.

Desde fines del siglo XIX empezaron a aparecer textos con recursos para el aprendizaje del kichwa serrano moderno, sobre todo en el contexto de entrenamiento de representantes de la Iglesia para trabajo en comunidades indígenas (Paris, 1892). Durante la segunda mitad del siglo XX se volvió más común el estudio formal de kichwa en universidades nacionales –el texto de Yánez Cossío (1975) es un método temprano de la Universidad Católica–, en escuelas particulares de lenguas y en otros contextos institucionales, pero ahora no como la lengua general colonial o *lingua franca* sino como lengua nativa exclusiva de los pueblos indígenas. Desde los años sesenta y setenta era relativamente normal encontrar clases de kichwa en las universidades, y desde la llegada de programas de educación bilingüe en los años ochenta y noventa, el kichwa se hizo más prominente en las escuelas.

El proceso de institucionalización de la enseñanza del kichwa se ha basado fuertemente en modelos europeos, y estos han marcado un enfoque en la estandarización de la variedad del kichwa manejada por las escuelas e instituciones públicas, con el propósito de instaurar el llamado 'kichwa unificado' que se aplica desde los años noventa (Montaluisa, 2019). El enfoque de la educación formal y la estandarización del kichwa se ha dado históricamente en el kichwa serrano, algo que ha causado debate en los hablantes de kichwa amazónico especialmente (Grzech, 2017), pero también en los hablantes de diversos kichwas serranos cuyos dialectos locales contrastan con el estándar usado en clase (Floyd, 2003).

También existen unos pocos casos de enseñanza como segunda lengua del kichwa amazónico específicamente, por ejemplo los cursos de napo

diferentes "lenguas" cuando ya no se entienden totalmente entre ellos, como es el caso entre el kichwa serrano, el kichwa amazónico, el ingano colombiano y el inga de Pastaza en Perú, todos de origen quiteño, pero diferentes lenguas hoy en día. La intercomprensión baja más aún cuando se compara con quechuas más distantemente emparentadas (Luykx, Rivera y Guerrero, 2016). Cuando existe un alto nivel de intercomprensión, como entre los kichwas de dos provincias de la Sierra ecuatoriana o de dos provincias del Oriente, se considera en cambio que son dos "dialectos" de la misma lengua de la familia lingüística quechua.

kichwa enseñados por Michael Uzendoski en la FLACSO en los últimos años, y cursos formales de algunas otras lenguas indígenas nacionales, particularmente el shuar chicham, pero es claro que la lengua indígena que más se enseña en Ecuador es el kichwa serrano. Aquí consideramos experiencias de enseñanza de kichwa de la Sierra, aunque algunas de las observaciones podrían aplicarse también a otras lenguas indígenas.

Las posicionalidades sociales de estudiantes de kichwa

Si bien en una clase de lengua extranjera en Ecuador todos los estudiantes tienen básicamente la misma relación con el idioma de estudio –como hablantes nativos de español que están adquiriendo, generalmente desde cero, una segunda lengua como inglés, francés, alemán, chino mandarín o japonés–, en las clases de lenguas indígenas como el kichwa la situación es más compleja, porque los estudiantes representan una mezcla de diferentes perspectivas, posiciones sociales, procedencias y etnias, algo que se puede resumir bajo el término general de "posicionalidad" mencionado en la sección anterior. En Ecuador la mayoría de estudiantes de kichwa caen en tres categorías generales: nacionales hablantes de español, kichwas en proceso de reclamo de la lengua y extranjeros hablantes nativos de otras lenguas como el inglés. En esta sección ofrecemos algunas observaciones sobre la situación pedagógica específica de cada uno de estos grupos.

Estudiantes "mestizos" o hablantes de español

Sin entrar mucho en asuntos de construcciones étnico-raciales (ver por ejemplo Stutzman, 1981; Wade, 2005; Whitten, 2007, etc.), la mayoría de la población de Ecuador generalmente se identifica como "mestiza", personas que tienen el español como primera lengua. Sin embargo, hay una gran variedad entre las comunidades de habla española; además de los mestizos, el español es usado en muchas formas diversas por pueblos afrodescendientes, indígenas y otros, aunque en general las poblaciones hispanohablantes tienen en común que históricamente han sido en gran parte monolingües en sus variedades locales de español. En la actualidad, por la tendencia hacia el internacionalismo de la educación, muchos miembros de comunidades hispanohablantes han tenido experiencias de estudios de una segunda lengua, pero mucho más de lenguas extranjeras como el inglés que de lenguas nacionales como el kichwa. Aunque hayan estudiado inglés

u otros idiomas, cuando los y las hablantes de español entran por primera vez a una clase de kichwa, la experiencia de haber estudiado otras lenguas estandarizadas y mayoritarias –en muchos casos otras lenguas europeas similares al español– no les prepara totalmente para aprender una lengua minoritaria de tipología muy distinta. Por eso, estudiar kichwa presenta constantes sorpresas y nuevos retos a este grupo de estudiantes.

Puede haber motivaciones distintas por parte de la población hispanohablante para aprender kichwa. Por ejemplo, a veces se busca formas de superar barreras sociales históricas entre las diferentes poblaciones de su región o les interesan medios de acercarse más a la cultura indígena y a la diversidad cultural dentro de su propio país. También están en juego motivaciones como hacerse más auténticamente ecuatoriano o ecuatoriana frente a las presiones de la internacionalización, que enfatizan las lenguas extranjeras y no las nacionales. Además, hay que decir que si bien estos estudiantes han oído durante toda su formación académica sobre el mito nacionalista del "mestizaje" que les hace supuestamente "mitad indígenas y mitad europeos", en realidad pocas veces se llega a priorizar la contribución indígena. Así, al inscribirse en una clase de kichwa, estos estudiantes han tomado una decisión radical de ir contracorriente a las jerarquías del colonialismo presente en su sociedad. Esto necesita ser tomado en cuenta en la pedagogía, para apoyarles en este proceso.

En consecuencia, y con base en nuestra experiencia, la pedagogía que se requiere para enseñar kichwa a hispanohablantes ecuatorianos no puede ser igual a la que se aplica para el inglés o las otras lenguas extranjeras comúnmente enseñadas en Ecuador.[4] Mientras la enseñanza de idiomas extranjeros se concentra en gran parte en el refuerzo de gramática y vocabulario, a veces con una que otra "actividad cultural", en cambio cuando se enseña kichwa es frecuentemente necesario dar explicaciones complejas que no son solamente lingüísticas sino también socioculturales. Se requiere este tipo de contexto para poder asimilar una semántica y una gramática muy diferentes a las de las lenguas europeas. Aunque el kichwa no es una

4 Incluso, a veces, por falta de una categoría institucional adecuada, las clases de kichwa han sido agrupadas en la de "lenguas extranjeras". En otros casos se ha creado categorías como "lenguas nacionales" o agrupado las clases de kichwa en otra facultad (como antropología).

lengua extranjera, puede haber brechas más grandes entre hablantes de kichwa y español del mismo país que entre ecuatorianos hablantes de español y de lenguas europeas o de otros países.

Como docentes, consideramos que es importante ayudar a estudiantes hispanohablantes a manejar esta complejidad de una forma que les dé herramientas, no para un intercambio internacional, sino para comunicación dentro de su propio territorio nacional. A veces, las comunidades en el Ecuador pueden estar muy cerca en kilómetros, pero muy lejos en experiencias sociohistóricas compartidas. Superar estas barreras no es fácil, y conocemos hasta casos extremos en que estudiantes de la clase alta han sido cuestionados y criticados por la familia y amigos por su decisión de estudiar kichwa, diciéndoles que estudiar una lengua extranjera sería más útil. Es muy frecuente que algunos estudiantes mestizos que aprenden kichwa sienten mucha diferencia con alguna otra lengua que aprendieron. Estas diferencias, principalmente, están en que nunca se han encontrado ante una lengua que "ha tenido" tantas características lingüísticas, sociales y culturales profundas que les llevan a pensar de formas muy diferentes sobre su propio contexto. Algunos estudiantes mencionan que es una lengua muy compleja para ellos, pero también señalan que aprender kichwa ha significado un reencuentro con sus raíces.

Hemos visto que los y las estudiantes hispanohablantes que se mantienen firmes en su decisión de aprender kichwa y que continúan sus estudios por dos o más semestres pueden llegar a niveles muy altos de kichwa conversacional, algo que es muy poco común ver en la actualidad entre los mestizos. Aunque no en todos los casos alcanzan esos niveles, todos los estudiantes salen de las clases con capacitación básica en kichwa y una nueva perspectiva sobre la diversidad lingüística de su país. Se puede indicar que de una clase de diez estudiantes mestizos cinco o seis desean seguir aprendiendo kichwa y están muy pendientes de la apertura de los cursos siguientes.

Estudiantes indígenas con herencia lingüística kichwa

Aunque al principio podría parecer extraña la idea de enseñar este idioma a personas de comunidades kichwas, la realidad es que cuando tomamos en cuenta la situación extrema de pérdida del kichwa en las nuevas generaciones en muchas zonas de la Sierra ecuatoriana, podemos entender por qué habría la necesidad de enseñarlo a muchas personas de comunidades indígenas cuya lengua es primariamente el español. El cambio lingüístico de kichwa a español está ocurriendo en muchos lugares, puesto que

una ideología lingüística que valoriza una lengua por encima de otra puede interrumpir la transmisión tradicional de las lenguas indígenas, especialmente a los niños y jóvenes. A una temprana edad, cuando una persona kichwa hablante está enfrentada a actitudes racistas asociadas a todo lo que simboliza la lengua y cultura indígena, puede optar por usar solo el español, una decisión muy entendible para evitar la discriminación. Los niños y las niñas no están preparados para interpretar el contexto sociopolítico poscolonial en que viven, pero en muchos casos, cuando llegan a ser adolescentes o adultos jóvenes, empiezan a entender las razones que están detrás de las dificultades que han enfrentado para adquirir su lengua materna, y pueden tomar la decisión de revertirlas. Por este motivo pueden buscar recursos como tomar clases formales de kichwa.

La motivación de estudiantes indígenas durante este proceso de reivindicación de su lengua está claro que no es la misma que la de los estudiantes hispanohablantes, quienes quieren acercarse a comunidades donde históricamente ha habido divisiones, como ya fue mencionado. Los estudiantes que quieren reivindicar su kichwa tienen una motivación no de aprender una lengua nueva, sino de reactivar su conocimiento de la propia lengua nativa y de esa forma integrarse más aún a sus propias comunidades. Este proceso de sanar la herida de la transmisión lingüística parcialmente interrumpida en la infancia es muy diferente que el de estudiantes de otros perfiles sociolingüísticos, por lo cual se requiere un acompañamiento docente especialmente sensible y comprensivo.

La pedagogía específica para estudiantes indígenas en proceso de reivindicación del kichwa se da más en trabajar en contra de la desvalorización lingüística asociada a la discriminación racial que en la práctica de gramática, pronunciación o vocabulario. En la mayoría de los casos, los estudiantes de este perfil ya tienen un entendimiento profundo de estos aspectos, pero su conocimiento es pasivo. Esto significa que ya comprenden muchos elementos sutiles de la comunicación en su comunidad, y por lo general entienden totalmente el discurso monolingüe en kichwa, pero necesitan superar su hábito de contestar solamente en español y requieren "soltar la lengua", y así convertir su entendimiento pasivo en conocimiento activo.

En ocasiones, como docentes, es posible fortalecer la enseñanza en la clase sugiriendo estrategias que los y las estudiantes pueden usar también en casa. Los alumnos kichwas tienen la ventaja de poder aprovechar la sabiduría de los miembros de sus propias familias a quienes ven todos los días,

y pueden llegar a ser sus “profesores” en formas mucho más íntimas que sus maestros universitarios, a quienes ven solamente un par de veces a la semana. A veces recomendamos que estos estudiantes busquen profundizar relaciones con sus abuelos u otras personas mayores en sus familias con los cuales tienen la oportunidad única de practicar el kichwa local de sus comunidades. Aunque para algunos estudiantes una recuperación total de fluidez en este idioma es difícil, hemos observado muchos casos en que el kichwa pasivo ha sido efectivamente convertido en un kichwa muy activo.

Estudiantes extranjeros hablantes de inglés y otras lenguas

El tercer grupo sociolingüístico que más comúnmente vemos en clases de kichwa lo forman estudiantes de intercambio internacional. En muchos casos su lengua materna es el inglés ya que el grupo más grande proviene de Estados Unidos y Canadá, pero también puede haber estudiantes de otros países, principalmente de Europa, que hablan otras lenguas maternas además del inglés. Para estos estudiantes, la experiencia de un semestre o un año de intercambio en otro país es una parte importante de su formación personal y profesional como ciudadanos globales, de manera que mientras están estudiando en Ecuador buscan oportunidades de adaptación a la cultura local, a través del aprendizaje de lenguas locales como parte del proceso de acercamiento. Además de estudiantes de intercambio, este grupo también podría incluir periféricamente a otros inmigrantes temporales o permanentes en Ecuador desde otros países, como son las personas que trabajan en cooperación internacional, que participan en ONG, o que se hayan jubilado en Ecuador.

La mayoría de los estudiantes internacionales que toman clases de kichwa durante un intercambio en el país no son hablantes nativos de español, y su conocimiento previo de este idioma puede variar, por lo cual ellas y ellos tienen un reto especial de tomar una clase conducida en español, mientras, además, aprenden kichwa. En términos de adquisición lingüística, aprender un tercer idioma desde una base de un segundo idioma es difícil. Estos estudiantes tienen la ambición de no solo ser bilingües y hablar únicamente una segunda lengua, sino que han decidido que pueden aprender varias “segundas lenguas”, y tal vez llegar a ser trilingües o aun más. Así, para algunos de ellos, su dominio de español puede ser todavía intermedio mientras que ya se atreven a aprender kichwa. Esta realidad puede hacer necesario que los docentes presenten material pedagógico de la forma más

clara y fácil de procesar, y que comprueben frecuentemente que este material esté siendo comprendido, o si se requiere repetir algo para reforzar. También puede resultar necesario pausar las explicaciones lingüísticas para dar a los y las estudiantes internacionales contexto cultural ecuatoriano que tal vez no tengan, y ayudarles a entender ciertas formas locales de expresión.

Aunque no todos los estudiantes internacionales llegan a hablar kichwa con mucha fluidez durante sus estadías relativamente cortas en el país, algunos pueden quedarse por varios semestres o combinar el estudio formal con estadías en comunidades, lo que les permite alcanzar niveles mucho más altos. Hay casos en que los estudiantes extranjeros han vuelto a Ecuador como profesionales para trabajar con comunidades indígenas ecuatorianas y a veces llegan a capacidades de kichwa conversacional muy avanzadas. Aquí estamos comentando particularmente sobre experiencias de estudiar el kichwa serrano, pero se puede citar experiencias similares de extranjeros que han estudiado en la Amazonía. Nos hemos referido más a la experiencia de enseñanza a nivel nacional, así que entendemos que las experiencias de clases de kichwa en otros países tienen sus propias dinámicas, por ejemplo al ser enseñadas en inglés u otras lenguas. Algunos estudiantes extranjeros tienen interés de viajar a otros países donde se hablan lenguas quechuas, y aunque les explicamos cuidadosamente que no son las mismas lenguas quechuas, les aconsejamos que un uso juicioso del conocimiento de una lengua quechua puede ser muy útil para aprender otra; esto es algo parecido a la ventaja de aprender una lengua romance cuando ya se sabe otra, por ejemplo. La sensibilidad a este tipo de experiencias de estudiantes internacionales ayuda a desarrollar una pedagogía que satisface las necesidades específicas de diferentes alumnos.

Experiencias de docentes de kichwa

Así como ocurre con los estudiantes, entre docentes de lenguas indígenas como el kichwa serrano ecuatoriano existen individuos con diferentes perfiles sociolingüísticos. Muchos profesores y profesoras de kichwa son personas indígenas para quienes el kichwa es su lengua materna y símbolo de la identidad, de manera que ellos y ellas facilitan que otras personas, tanto indígenas como no indígenas, puedan conocer y valorizar su contexto lingüístico y social nativo. También hay profesores y profesoras de kichwa que no son indígenas y han aprendido kichwa por decisiones personales y profesionales de acercarse a la lengua y cultura indígena, de modo que están

en capacidad de ayudar a los y las estudiantes de kichwa a hacer lo mismo. La posicionalidad social de las y los docentes tiene ciertas consecuencias para la enseñanza del kichwa, como mencionaremos en esta sección.

Experiencias de docentes hablantes nativos de kichwa

Entre profesores y profesoras indígenas existen diferentes experiencias de docencia según las historias individuales de multilingüismo en cada comunidad y familia. Algunos docentes han hablado kichwa como lengua principal desde la infancia, y otros han pasado por procesos de reivindicación lingüística parecidos a los que están pasando actualmente los estudiantes indígenas de kichwa. Cuando llegan a capacitarse en kichwa en niveles universitarios, en preparación para formarse como docentes profesionales de este idioma, es común que enfrenten ciertas contradicciones entre el kichwa que se usa en las comunidades y el que se emplea en ámbitos profesionales. Muchos experimentan presión para aplicar un kichwa "unificado" que elimina la variación regional, un fenómeno que será descrito con más detalle en la siguiente sección y que a veces crea conflicto con los tipos de expresiones locales que los docentes conocen desde su experiencia personal.

Es necesario hablar sobre estas tensiones al capacitar a los estudiantes para usos más profundos del kichwa, así como en su uso para la interacción comunitaria que puede ir mucho más allá de los espacios institucionales donde se emplea el kichwa estandarizado. Navegar en estas contradicciones entre unificación y diversidad es un reto grande para docentes de kichwa mientras buscan las estrategias más efectivas de la pedagogía, y requiere mucha sensibilidad sociolingüística además de una conexión con el conocimiento ancestral lingüístico y cultural que se transmite en la clase. Tanto para estudiantes indígenas como para profesores indígenas los métodos más efectivos resultan ser los que consideran la diversidad lingüística, es decir, las prácticas que toman en cuenta la realidad social de las comunidades kichwas de hoy; en ese sentido, los docentes indígenas están en una posición en la cual comprenden las diferencias lingüísticas y son capaces de transmitirlas y valorarlas en las aulas.

Experiencias de docentes hablantes de kichwa como segunda lengua

En el caso de docentes de kichwa que no son hablantes nativos o miembros de comunidades indígenas, la posicionalidad pedagógica es dis-

tinta comparada con docentes kichwas. Interpretar una lengua y cultura que no son propias es un reto; los docentes deberían basar su enseñanza en mucha experiencia directa en comunidades kichwa hablantes y estar preparados para responder preguntas que llegan a los límites de esa experiencia; también para contactar miembros de comunidades kichwas a fin de profundizar y aclarar ciertos temas cuando es necesario. Se puede, además, consultar con expertos comunitarios y llevar esa información a la siguiente clase para satisfacer las preguntas y así demostrar que la profesora o el profesor es otro estudiante de kichwa que continúa el proceso de aprendizaje, solo que a un nivel más avanzado que el de las y los estudiantes de la clase.

A pesar de ser difícil, es posible para docentes no indígenas tener mucho éxito en la enseñanza de kichwa, siempre y cuando se tomen en cuenta las experiencias de personas kichwas nativas y se intente incorporarlas en la metodología. Por ejemplo, en vez de enseñar kichwa como una forma de expresión políticamente neutra, se puede aprender de las experiencias de resistencia a la discriminación que históricamente ha tenido efectos negativos en el kichwa, e incorporar esas vivencias en los materiales de clase. Así mismo, invitados especiales de comunidades kichwas pueden visitar las clases para compensar el hecho de que los docentes no nativos pueden tener rasgos de su lengua materna en su pronunciación o gramática kichwa, y así dar a los y las estudiantes una experiencia directa con el kichwa hablado en las comunidades. Igualmente, las salidas de campo pueden tener la misma función didáctica, además de llevar a los estudiantes a los contextos reales donde se usa la lengua. Utilizando este tipo de estrategias, los y las docentes no indígenas de lengua kichwa pueden apoyar eficazmente a sus estudiantes en su aprendizaje a pesar de no ser hablantes nativos.

Ideas finales: docencia del kichwa en la actualidad

Hasta aquí hemos tocado asuntos claves que afectan a estudiantes y docentes de kichwa con respecto a sus diferentes perfiles sociolingüísticos y posicionalidades sociales. Para concluir, hablaremos un poco sobre el contexto general político y pedagógico en el cual estos actores interaccionan, con el propósito de adquirir habilidades conversacionales en kichwa. Desde los años ochenta y noventa, una línea prominente de pedagogía kichwa ha operado con la idea de que la forma más efectiva de promocionar esta lengua es mediante políticas de estandarización similares a las que tienen

las lenguas coloniales europeas. Esta realidad obliga a cada método de enseñanza de kichwa a tomar una posición respecto a la estandarización.

El argumento básico a favor de la estandarización plantea que si puede haber estándares y academias para lenguas como el español, ¿por qué no tenerlos para el kichwa u otras lenguas indígenas? Sin embargo, una mirada profunda a cómo surgieron los estándares lingüísticos europeos revela que se basan en una discriminación lingüística histórica muy severa, de modo que cabe preguntar si es necesariamente ese modelo el que deseamos replicar con las lenguas indígenas para promover la equidad y lo ético. En nuestras experiencias de docencia hemos optado por enfatizar la diversidad como una alternativa atrayente frente a la homogenización, alternativa que, al final, tiene resultados pedagógicos mucho más efectivos para estudiantes que piensan usar su kichwa en comunidades kichwa hablantes reales.

Enseñanza sin estándares formales

Aunque la estandarización o la "unificación" del kichwa puede ser promocionada con la idea positiva de crear un kichwa que podría ser usado por todos, el resultado ha sido diferente del esperado: el kichwa unificado es utilizado por una minoría muy pequeña, principalmente de profesionales que están en espacios urbanos e institucionales, y no ha logrado una socialización más amplia en sectores rurales y populares. Para dominar el kichwa unificado es necesario haber tenido acceso a educación formal, y no todos los miembros de comunidades kichwas han alcanzado este privilegio, por lo cual el uso del kichwa unificado en contextos comunitarios puede generar confusión y hasta sentimientos de inferioridad respecto del kichwa local auténtico.

Los estudiantes principiantes de kichwa no siempre entienden todo el contexto del kichwa que están aprendiendo en las aulas, y si han utilizado solamente el kichwa unificado en clase esto en verdad no les prepara para la transición al uso fuera del aula. Así, los y las estudiantes enfrentan la realidad de que en la comunidad la gente no entiende el kichwa que han pasado tanto tiempo estudiando. Además, encuentran que su forma "educada" de hablarlo hasta puede reforzar ideas de que el kichwa local está mal de alguna forma, porque no se aproxima al estándar académico. Es responsabilidad principal de los docentes facilitar la comunicación práctica y positiva en comunidades kichwas, y como generalmente el uso del kichwa unificado produce confusión en vez de facilitar comunicación, no resulta efectivo, desde nuestra experiencia, para la pedagogía kichwa.

Por eso, en vez de enseñar desde una sola perspectiva, hemos optado por el "kichwa diversificado", que consideramos más adecuado para preparar a estudiantes para que conozcan muchas y diferentes formas de hablar kichwa que se escuchan en las comunidades a lo largo de la Sierra ecuatoriana; junto con consejos para aquellos estudiantes que quieren conocer más diversidad quechua aún, en el Oriente o en los otros países andinos. En vez de ignorar la complejidad sociolingüística en el contexto de la clase y enviar a los estudiantes a las comunidades provistos de un kichwa uniforme –para que después tengan el choque de observar que es difícil para la gente entender el kichwa que aprendieron–, intentamos gradualmente prepararles para que puedan moverse de forma flexible por diferentes contextos de habla kichwa. Les enseñamos a escuchar la variación con cuidado para maximizar su comprensión y a adaptar su habla a las normas locales para aumentar la capacidad comunicativa de su producción lingüística.

A continuación, presentamos algunos de los principios que guían la enseñanza bajo la perspectiva del kichwa diversificado:

- Para la enseñanza de kichwa conversacional siempre es mejor poner énfasis en el uso práctico de la lengua que se da en comunidades kichwas diversas, y no en el uso "correcto" del estándar. Se considera "correcta" la forma de hablar de la comunidad de habla donde se está comunicando. Si el hablante se hace entender, su uso es "correcto".
- Es posible enseñar directamente sobre la diversidad dialectal. Esto prepara mejor a los y las estudiantes para hablar los dialectos de su necesidad o interés. Además, es posible generar la habilidad de cambiar de dialecto según la comunidad, cuando los estudiantes de kichwa desean moverse por múltiples y diferentes espacios de habla kichwa.
- En la clase no se califica la ortografía; solo explicamos los sistemas fonológicos y las características distintas de los sonidos de diferentes dialectos kichwas; además, damos consejos sobre las diferentes opciones para usar letras latinas que puedan representar aquellos sonidos. La regla ortográfica que se aplica en clase es "escribe como suena, y como te gusta, pero intenta ser consistente". Los y las docentes pueden conversar sobre los pros

y contras de diferentes formas de escribir; y si los estudiantes desean hacer recomendaciones desde sus propias preferencias, pueden hacerlo. Es más efectivo enseñar a entender conceptualmente lo que significa la representación ortográfica de la fonología que requerir rígidamente una sola forma de escribir.

- En nuestras clases, los préstamos comunes del español que han sido parte del kichwa por siglos son enseñados como palabras normales, así como préstamos en lenguas europeas (como ocurre con las palabras de origen árabe o inglés en el español), junto con sus cambios semánticos y fonológicos respectivos en kichwa. El uso de neologismos, desde una perspectiva de purismo que intenta eliminar la influencia del español, no es práctico para la comunicación con la mayoría de comunidades kichwa hablantes, y saber cómo usar palabras de origen español efectivamente es algo necesario para llegar a niveles avanzados conversacionales fuera del aula.
- Queremos evitar la ideología lingüística negativa de jerarquización de lenguas y formas de hablar en todo caso, y por eso no excluimos al kichwa unificado, sino que lo presentamos solamente como otra forma de hablar, usada por algunos miembros de comunidades kichwas y que puede ser útil en ciertos espacios, pero no viéndolo como una forma "superior", "más educado" o "correcto" de kichwa.

Aunque la enseñanza de lenguas nacionales mayoritarias se ha enfocado típicamente en normas gramaticales y ortográficas rígidas sin agregar mucho contexto sociocultural, la enseñanza del kichwa serrano ecuatoriano y lenguas que están en similares posiciones minoritarias poscoloniales tiende a ser más efectiva cuando se enseña sin tantas normas y estándares, y con mucha más contextualización sociocultural para preparar a los y las estudiantes para que puedan expresarse en una situación sociolingüística real. Es decir, enseñemos kichwa como kichwa, no como inglés o español. Mientras vamos descubriendo las formas más orgánicas e indígenas de socializar el kichwa, es evidente que podemos salir mucho del bagaje occidental de jerarquizaciones que designan cuáles formas de hablar son más "correctas" y "puras" y enfocarnos en la comunicación directamente. En

nuestras clases, en contraste con métodos de estandarización y purismo, consideramos que si se está hablando cualquier tipo de kichwa, es "correcto"; y ofreceremos una interpretación sociolingüística en vez de bajar puntos por no cumplir con un estándar.

Enseñando para y por la diversidad

Tomando en cuenta la compleja historia de las lenguas andinas resumida en la introducción de este ensayo y la resultante diversidad actual, aquí hemos ofrecido algunas reflexiones prácticas sobre la enseñanza del kichwa serrano ecuatoriano en la actualidad, observaciones sobre la posicionalidad de los estudiantes y docentes, y recomendaciones para facilitar la comunicación, sin prestar mucha atención a la estandarización. Algunos han preguntado cómo es posible enseñar sin un estándar, pero aunque tal vez es difícil imaginar eso desde la perspectiva de la enseñanza típica de lenguas internacionales y mayoritarias, en realidad esa inquietud no presenta tantos problemas como quizá se supondría. Cuando los docentes confían en el poder de sus estudiantes de navegar en la diversidad y determinar las formas de expresión kichwas adecuadas para las situaciones sociales donde se encuentran, estos son capaces de lograrlo, y de desarrollar un entendimiento y un respeto por la diversidad del kichwa.

Además del factor de la diversidad lingüística del kichwa en sí, la diversidad sociolingüística y cultural de los mismos individuos que aprenden y enseñan kichwa también es relevante para la pedagogía, como fue mencionado en la segunda sección. Todas las diferentes posicionalidades de los actores que participan en clases de kichwa quizá parecería difícil de manejar dentro de una sola aula, pero en verdad esta diversidad resulta ser una fortaleza para la pedagogía en vez de un problema. Cada uno de los grupos descritos anteriormente trae conocimientos diferentes que apoyan a la clase de diferentes maneras: Los y las estudiantes indígenas traen importante conocimiento cultural y lingüístico, y a veces saben más que su profesor sobre ciertos tópicos; los estudiantes hispanohablantes tienen más conocimiento de kichwa de lo que piensan antes de tomar la clase, cuando se dan cuenta de que muchos conceptos culturales claves que conocen del español ecuatoriano tienen raíces kichwas, y que ellos ya tienen una noción para interpretarlos: *minga*, *yapa*, *wawa*, *shunsho*, *carishina*, etc. Los extranjeros, en cambio, con su conocimiento de otras lenguas además de español y kichwa, a veces ayudan a pensar más allá de las categorías y estructuras

del español; por ejemplo, en inglés el adjetivo precede el sustantivo, igual que en kichwa, algo distinto del español. Cuando cada quien contribuye desde su propio conocimiento e intenta contactar comunicativamente con los otros estudiantes, es posible formar una clase solidaria y unida en el aprendizaje entre estudiantes con experiencias de vida muy diferentes.

Hay mucho debate sobre métodos de enseñanza de kichwa y existen muchos estilos pedagógicos diferentes, pero algo que es compartido por todos los docentes, estudiantes, activistas lingüísticos comunitarios y funcionarios públicos a cargo de la política lingüística, es el respeto y el afecto por el kichwa, y el deseo de verlo mantener su vitalidad. El amor por esta lengua es algo que nos une a todos y, aunque tengamos diferencias de opinión, cada uno apoya el aprendizaje del kichwa de la forma que le parece mejor. Como fue enfatizado anteriormente, enseñar y estudiar kichwa tiene muchas diferencias en comparación con estudiar inglés u otras lenguas internacionales porque no es solamente algo para crecimiento personal o profesional, sino que es, sobre todo, un acto de solidaridad decolonial (en el sentido de obras clásicas como las de Thiong'o, 1986; Smith, 2012), con retos sociales que no aplican a muchas otras lenguas de estudio. Aunque parezca algo muy pequeño, desde todas las diferentes posicionalidades y perspectivas, cada palabra que hablamos en kichwa es un apoyo a la causa de igualdad para los pueblos andinos, sin importar quién lo habla, o en qué tipo de kichwa es. Si bien idealmente somos solo un apoyo a los *verdaderos* profesores de kichwa, que son las *mamas* y los *taitas* de las comunidades, que transmiten la lengua a sus hijos, sobrinos y nietos, los docentes kichwas también tenemos un papel importante en el esfuerzo colectivo de fortalecer el kichwa en toda su diversidad de generación a generación.

Referencias

Carpenter, L. K. (1982). *Ecuadorian Quichua: Descriptive Sketch and Variation.* (Disertación de PhD). University of Michigan.

Cooper, B. (2015). *Intersectionality.* L. Disch y M. Hawkesworth (eds).Vol. 1. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199328581.013.20

Cordero, L. [1892] (1992). *Diccionario Quichua-Castellano y Castellano-Quichua.* 5ta. Edición. Corporación Editora Nacional.

Crenshaw, K. (1991). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics [1989]. En *Feminist Legal Theory*. Routledge.

Cubillos, J. (2015). La importancia de la interseccionalidad para la investigación feminista. *OXÍMORA Revista Internacional de Ética y Política*, *7*,119-137. https://revistes.ub.edu/index.php/oximora/article/view/14502.
Floyd, S. (2003). Purismo lingüístico y realidad local: ¿quichua puro o puro quichuañol? University of Texas at Austin. https://docplayer.es/5716910-Purismo-linguistico-y-realidad-local-quichua-puro-o-puro-quichuanol.html.
Floyd, S. (2022). Ecuadorian Highland Quichua and the Lost Languages of the Northern Andes. *International Journal of American Linguistics, 88*(1). https://doi.org/10.1086/717057
Gooskens, C. y V. J. van Heuven. (2021). Mutual Intelligibility. En M. Zampieri y P. Nakov (eds.), *Similar Languages, Varieties, and Dialects: A Computational Perspective* (pp. 51-95). University of Cambridge Press. https://doi.org/10.1017/9781108565080.006.
Grzech, K. (2017). ¿Es necesario elegir entre la estandarización de las lenguas minoritarias y la vitalidad de sus variedades? Estudio de caso del kichwa de Alto Napo. *Onomázein*, 16-34. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134553393002.
Hartmann, R. (1976). *Apuntes históricos sobre la cátedra del quechua en Quito (siglos XVI y XVII)*. Academia Nacional de Historia.
Hartmann, R. y Oberem, U. (1981). Quito: un centro de educación de indígenas en el siglo XVI. En *Contribuiçoes à Antropologia Em Homenagem Do Professor Egon Schaden* (4, pp.105-27). Centre d'éducation Des Indiens Au XVI Siècle.
Hernández, A. (2018). Opresión e interseccionalidad. *Dilemata*, *26*, 275-84. https://www.dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/view/412000196
Hinton, L. (2008). Learning and Teaching Endangered Indigenous Languages. En N. H. Hornberger (ed.), *Encyclopedia of Language and Education* (pp. 1256-1266). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_96
Luykx, A., García Rivera, F. y Julca Guerrero, F. (2016). Communicative Strategies across Quechua Languages. *International Journal of the Sociology of Language 240*, 159-91. https://doi.org/10.1515/ijsl-2016-0018
Montaluisa, L. (2019). *La estandarización ortográfica del quichua ecuatoriano: consideraciones históricas, dialectológicas y sociolingüísticas*. Abya-Yala.
Muysken, P. (2019). *El kichwa ecuatoriano: orígenes, riqueza, contactos*. Abya-Yala.
Paris, J. (1892). *Ensayo de gramática de la lengua quichua, tal como se habla actualmente entre los indios de la república del Ecuador*. Imprenta del Clero.
Qin, D. (2016). Positionality. En *The Wiley Blackwell Encyclopedia of Gender and Sexuality Studies*, 1-2. John Wiley & Sons, Ltd. https://doi.org/10.1002/9781118663219.wbegss619.
Reyhner, J. A. (1997). *Teaching Indigenous Languages*. Northern Arizona University, Center for Excellence in Education.

Rojas, C. (2002). La enseñanza de las lenguas indígenas en Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 3, 177-186.

Sichra, I. (2006). *Enseñanza de lengua indígena e interculturalidad: ¿entre la realidad y el deseo?* PROEIB Andes.

Simpson, J. (2019). *Teaching Minority Indigenous Languages at Universities.* Australian National University.

Smith, L. T. (2012). *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples.* 2nd edition. Zed Books.

Stark, L. R. y Muysken, P. C. (1977). *Diccionario quichua-español y español-quichua.* Banco Central del Ecuador.

Stutzman, R. (1981). El Mestizaje: An All-Inclusive Ideology of Exclusion. En *Cultural Transformations and Ethnicity in Modern Ecuador* (pp. 45-94). University of Illinois Press.

Thiong'o, N. (1986). *Decolonising the Mind: The Politics of Language in African Literature.* James Currey Ltd/Heinemann.

Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista, 52*, 1-17. https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005

Wade, P. (2005). Rethinking 'Mestizaje': Ideology and Lived Experience. *Journal of Latin American Studies, 37*(2), 239-257. https://www.jstor.org/stable/3875685

Whitten, N. E. (2007). The Longue Durée of Racial Fixity and the Transformative Conjunctures of Racial Blending. *The Journal of Latin American and Caribbean Anthropology, 12*(2): 356-383. https://doi.org/10.1525/jlat.2007.12.2.356

Yánez Cossío, C. (1975). *Ñukanchik llaktapak shimi: método audiovisual de quichua.* Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Instituto de Lenguas y Lingüística.

Capítulo 6

Afecto y modalidad en la revalorización lingüística del kichwa del Alto Napo

Georgia Ennis[1]

Introducción[2]

Una madrugada, mientras oíamos la radio, Serafina Grefa, mujer kichwa de la provincia de Napo, Ecuador, comenzó a llorar y cantar cuando una canción se emitía por el aparato. Serafina identificó la canción como *wakashka*, una especie de "llanto" que expresaba la honda pena de quien cantaba ante el fallecimiento de su madre. Escuchar esta canción –la cual contiene una forma de arte verbal íntima de la gente kichwa de Napo que, hoy en día, se encuentra disminuyendo– bastó para que Serafina también llorara y cantara a su propia madre, quien había muerto muchos años atrás.

La manera en que las mujeres *napu runa*/kichwa (quichuas) de la región amazónica de Ecuador producen, transmiten e interactúan con los cantos de otras mujeres ilustra cómo la música y la musicalidad pueden ser

1 Western Carolina University.

2 *Ñawpa punda, tukuy Napomanda runagunara paygunawa yachachishkamanda ashka llakishkawa pagarachuni.* También agradezco a los editores de este volumen por la invitación a participar; además a Magdalena Zegarra por todos sus comentarios y correcciones del castellano en los borradores de este capítulo. Fue escrito gracias al apoyo de una beca de posgrado del Center for Humanities and Information de Penn State University. Todos los errores y las opiniones son míos.

elementos importantes para promover el activismo lingüístico y cultural en la provincia de Napo.[3] La Amazonía ecuatoriana es un terreno de constante cambio lingüístico del kichwa o *runa shimi* al español. Sin embargo, algunos hablantes regionales del kichwa amazónico se sienten oprimidos por el uso de la forma estandarizada conocida como kichwa unificado en las escuelas y en los comunicados institucionales y gubernamentales. En Napo, la producción de música y los medios regionales se han convertido en lo que el antropólogo Bernard Perley (2011) denomina "vitalidades emergentes" –que describe como nuevos contextos y campos de uso– a las variedades locales del *runa shimi*. Se establecen vitalidades emergentes para el arte verbal y el conocimiento cultural de las mujeres amazónicas. La producción en vivo y por grabación de audios y videos que realizan las personas indígenas del Napo, particularmente aquella efectuada por las mujeres indígenas, abre espacios nuevos de entendimiento dentro de los estudios de los medios de comunicación y la revitalización cultural. Las mujeres *napo runa* de la Amazonía ecuatoriana están visibilizándose en la política y en producciones de medios locales. Sus trabajos demuestran que la música y los medios de comunicación locales son métodos afectivos y efectivos para revalorizar y revitalizar la comunicación en kichwa a través de diversos modos.

Para kichwa hablantes de la región oriental de Ecuador, los cantos son una forma de comunicación interpersonal que resulta muy poderosa. En otras partes de la región amazónica, el antropólogo Michael Brown (2007) ha definido a la música como "una tecnología del sentimiento", una práctica por medio de la que las cantantes manipulan y guían las acciones del medioambiente y de otras personas. En Napo, las canciones también cumplen una función intercesora entre quien canta y los seres humanos y más que humanos de la selva. Esto puede verse, por ejemplo, cuando una mujer kichwa de Napo canta a un árbol con el propósito de pedirle permiso para cosechar su medicina o le canta a su yuca para animarle a que crezca (AMUPAKIN, 2017; Guzmán Gallegos, 1997). El canto de una mujer también puede tener un rol intercesor en lo que corresponde a relaciones

3 Una versión anterior de este capítulo apareció en inglés como "Affective Technologies: Kichwa Women's Media Activism in the Ecuadorian Amazon". *Resonance* 1 (4): 376-93. La versión presente, traducida al español, introduce nuevos datos y expande algunos de los argumentos presentados allí.

más íntimas entre quien canta y los miembros de su familia, por ejemplo, cuando una madre canta y llora a una hija recién casada con el propósito de que esta no olvide a su familia. Las canciones son, así mismo, un canal para comunicarse con los difuntos; a través de ellas, los cantantes les manifiestan sus penas. El poder afectivo e interpersonal de estos cantos privados se inserta o recontextualiza (Kuipers, 1990; Briggs y Bauman, 1992) en la música pública que se produce y se hace circular como parte del activismo cultural en Napo.

El significado de las canciones que se emiten en los medios de comunicación utilizados por los *runa* de Alto Napo, como las presentaciones culturales en vivo y grabadas, la radio e, incluso, los medios digitales, subrayan la importancia del afecto y la multimodalidad en la revitalización de lenguas. El lingüista Joshua Fishman (1991), un temprano defensor de la revitalización, ha cuestionado si los medios de comunicación tienen el poder afectivo e interpersonal para revitalizar un idioma. Este tipo de perspectiva sobre los medios supone una recepción pasiva, al mismo tiempo que ignora las actividades involucradas en producir, circular e interpretar una producción mediática local. Muchas veces, las actividades de revitalización lingüística se enfocan en la documentación lingüística, la producción de una versión de la lengua estandarizada para el uso literario o su enseñanza en las escuelas (Rice, 2011; Shulist y Rice, 2019). Esto tiene sentido ya que, en muchos casos, las escuelas han sido un lugar importante para promover el cambio de lenguas al idioma dominante (Hornberger, 2008; Hinton y Meek, 2018). Sin embargo, al mismo tiempo, esto resulta en una cosificación del habla y, consecuentemente, la separa de sus usos orales diarios e íntimos, además de distanciarla de las pedagogías propias de la gente indígena de cada zona (Simpson, 2017) que, en general, no tienen mucho que ver con el aula estandarizada (Uzendoski, 2009). Es decir, son los vínculos afectivos e íntimos los que conforman el poder multimodal de la música para proyectos de restitución y revalorización cultural en Napo.

Algunas personas de la región creen que la música necesita revalorización, además de constituir ella misma un método posible para motivar una renovación. La música y la musicalidad son campos importantes de la vida diaria en muchas casas de la región amazónica, pero esto también está cambiando, pues, hoy en día, mucho de la música que se oye en las casas kichwa de Napo son transmisiones radiales que emergen de celulares, radios portátiles y aparatos estereofónicos grandes. También suena música pregrabada, que

circula por las comunidades en dispositivos USB, CD piratas (Floyd, 2008) y por internet. Algunas familias siguen haciendo música en casa o durante fiestas locales u otros eventos. No obstante, muchos géneros de música no provienen de casa en un ritmo que logre asegurar su uso diario entre las generaciones jóvenes que crecen en las décadas de los años 2000. Las funciones poéticas (Jakobson, 1968) de estos géneros de música se han convertido en vitalidades emergentes gracias a su uso en medios y espacios públicos –como la radio, por ejemplo–, además de su despliegue en presentaciones en vivo e incluso en eventos políticos.

El uso de los medios de comunicación que hace la gente indígena para el activismo lingüístico demuestra cuán importantes son para la revitalización del idioma y de la cultura. En muchos lugares donde el colonialismo ha interrumpido la comunicación y transmisión intergeneracional, estos medios han surgido como una manera para hacer frente a la interrupción de prácticas lingüísticas y culturales (Faudree, 2013; Flores Farfán, 2002; Peterson, 1997; Davis, 2018). Mientras tanto, en Napo, la expansión ya en marcha de los asentamientos y de las industrias extractivas ha reconstituido la vida diaria, de manera que muchos de los adolescentes y niños que van creciendo en las primeras décadas del siglo XXI ya no aprenden a hablar ni a cantar en *runa shimi*. La música es uno de los medios más importantes a través de los que la gente kichwa de Alto Napo sigue transmitiendo la voz poética y el conocimiento cultural entre generaciones. Vitalidades nuevas para el *runa shimi* emergen de la circulación de poéticas culturales desde espacios distintos: organizaciones culturales, presentaciones en vivo, transmisiones radiales, y eventualmente hogares y otros lugares públicos. Los medios de comunicación tal vez no sean suficientes para recuperar el uso total o diario de una lengua, pero su producción, circulación y recepción son maneras importantes de fortalecer y restablecer un mundo comunicativo que está cambiando.

La opresión lingüística y el cambio cultural en el Ecuador amazónico

La provincia de Napo, en Ecuador, abarca territorio de la Sierra y el Oriente. Allí, las personas kichwa parlantes –autodenominadas *runa*– se enfrentan a diversas formas de colonialismo y marginación lingüística. Desde la llegada de los españoles, en 1535, los residentes indígenas de la región han resistido la intrusión de colonizadores en formas directas e

indirectas (Oberem, 1980, p. 62). Aunque no se sabe exactamente cómo llegó la lengua kichwa a la región amazónica de Ecuador, es probable que los kichwa parlantes de Napo sean descendientes de grupos amazónicos "reducidos", con intérpretes kichwas, en las bien conocidas reducciones misioneras (Oberem, 1980, pp. 84, 101; Muysken, 2011).

Esto tiene implicaciones importantes para la revitalización del idioma. El kichwa o *runa shimi* que se habla en las provincias amazónicas tiene características lingüísticas propias en el léxico, la fonología, la morfología, además del arte verbal. Esto, sin duda, lo distingue de las variedades que se hablan en la Sierra. El Censo Nacional de 2010 indica que hay, aproximadamente, 47 000 hablantes del kichwa en Napo (INEC, 2010). Diversas personas de Napo me explicaron que, muchas veces, surgen dificultades para poder entender la manera "torcida" (*kinguchishka*) en la que habla la gente kichwa en la Sierra. Otras, por su parte, me indicaron que hay confusión debido a las diferencias léxicas y fonológicas de estas variedades. En muchos casos, las variaciones lingüísticas se entienden de forma positiva, como indica la variedad específica de una región o comunidad. Un hombre de Napo me explicó que "de verdad hay muchas variedades de lengua, aunque sean *runa shimi*". Por esto, algunas personas de Napo perciben el kichwa unificado como una imposición ajena. Según me explicó una colega de la radio: "Hoy en día, el gobierno ha mandado a estudiar *runa shimi*; sin embargo, parece que ha mandado a estudiar la lengua de la Sierra, lo que se llama kichwa unificado". La estandarización ha producido una marginación lingüística inesperada para las variedades regionales del kichwa, tanto en el Oriente como en la Sierra (King, 2001; Andronis, 2004). Por sus potencialidades multimodales orales, los medios de comunicación locales ofrecen la posibilidad de que las variedades regionales se puedan utilizar en espacios públicos, en paralelo con la forma estandarizada.

La colonización y la llegada de las industrias extractivas fuerzan a que los residentes de Napo enfrenten diariamente una fuerte opresión lingüística y cultural. A principios de 1920, el paisaje social y ecológico de Napo cambió a causa de la llegada de misioneros católicos y por el interés en el petróleo de muchos grupos de poder (Muratorio, 1991, pp. 165-66; Oberem, 1980, pp. 115-116). Las reformas agrarias de los años 1960 y 1970, dirigidas a reducir la pobreza rural y la falta de tierra en otras regiones, abrieron las supuestas tierras baldías de la Amazonía a una nueva colonización (Erazo, 2013). El arribo de industrias y colonos nuevos

cambió radicalmente la tenencia de tierras indígenas, las cuales giraban en torno a la agricultura, caza y recolección de subsistencia migratoria en tierra tradicionalmente compartida entre hogares multigeneracionales (Macdonald, 1999; Uzendoski, 2005). Las teorías del colonialismo de asentamiento (*settler colonialism*) centradas en el contexto norteamericano enfatizan que este tipo de colonialismo interrumpe la relación de los pueblos indígenas con la tierra (Liboiron, 2021; Whyte, 2018; Tuck y Yang, 2012).[4] El filósofo Kyle Whyte (2018, pp. 136-137) sugiere que los procesos del colonialismo de asentamiento y la violencia ecológica y extractiva se entienden dentro del mismo marco. Ambos producen una ecología colonial social y medioambiental que busca eliminar los sistemas de vida indígena y reemplazarlos con los de los colonos. La reconstitución de la vida diaria, producto de los cambios en subsistencia y tenencia, además de la expansión de los asentamientos, han interrumpido los espacios de transmisión intergeneracional.

En Napo, la transmisión intergeneracional de la lengua todavía tiene lugar, pero en formas limitadas. En el pasado, era bastante probable que los hombres de Napo hubieran tenido que aprender el español para trabajar fuera de sus casas. Hoy en día, mujeres y niñas también aprenden español en la escuela. Las mujeres mayores que parecen monolingües pueden ser bilingües pasivas. Esto quiere decir que ellas entienden bastante el español, pero no confían en sus capacidades de habla. Estos patrones generacionales, no obstante, están en un proceso de inversión en muchas comunidades de Napo, ya que numerosos jóvenes todavía entienden kichwa, pero tienen más experiencia y fluidez hablando en castellano.

El desarrollo de la estandarización de lenguas y la educación intercultural bilingüe han sido un logro importante para muchos activistas y lingüistas, ya que han permitido fortalecer el idioma kichwa y expandir su uso a nuevos contextos (Montaluisa, 2018; Yánez, 1991; Limerick, 2020).

4 Una nota sobre mi posición en este trabajo: me queda pendiente interactuar más con las teorías latinoamericanas sobre el colonialismo. Como investigadora de descendencia europeo-colonial de los Estados Unidos, he vuelto a las teorías de los estudios indígenas norteamericanos en parte para entender mejor los pensamientos sobre descolonización de los territorios donde actualmente vivo y trabajo. Sin embargo, he reproducido el colonialismo académico del norte global, que ignora o elimina las teorías propias del lugar (Rivera Cusicanqui, 2012). Reconozco esta limitación en el presente trabajo.

Sin embargo, la unificación del kichwa ha provocado también críticas. Muchas personas en Napo asocian la educación intercultural bilingüe con una política de estandarización de la lengua por el uso escrito del kichwa unificado. Esto sucede igualmente en la dimensión oral de la lengua, en los espacios y comunicaciones públicas (Ennis, 2020; Wroblewski, 2012).

Debido a sus potencialidades multimodales y polifónicas, los medios de comunicación local de Napo intervienen en este contexto complejo de opresión lingüística esperado e inesperado. La capacidad de los medios locales para fortalecer las variedades regionales ha sido propuesta por el lingüista Luis Montaluisa, quien ha manejado muchos de los trabajos de documentación y unificación de los dialectos del kichwa. Según Montaluisa (2018, p. 309), la radio puede ser una manera de socializar de la gente en las diferencias dialectales y formar hablantes polidialectales. En ciertos sentidos, este es un proceso que ya está en marcha en los medios de comunicación locales de provincias como Napo. Los eventos públicos como las elecciones de *ñusta* (reinas culturales) y otras presentaciones culturales, programas de radio y televisión, música en vivo y grabada y, ahora, las redes sociales ofrecen espacios orales en los que la heteroglosia o la diversidad de voces, en el sentido de Bahktin (1981), predomina. Donde la escritura estandarizada puede implicar una sola forma para el kichwa, otros medios de comunicación pueden contener la diversidad de las formas orales del *runa shimi*. La producción de medios locales *por* miembros de las comunidades *para* sus propias comunidades es una estrategia importante de los activistas culturales del Alto Napo para revalorizar prácticas lingüísticas y culturales que están cambiando. Las mujeres kichwas de Napo están liderando mucho de este trabajo cultural, aunque, a veces, sus contribuciones han sido ignoradas o menospreciadas en comparación con las de los hombres.

Las políticas de género en Ecuador

Las relaciones de género en Napo –así como en toda la Amazonía– son un tema bastante complejo. Por lo general, dentro de la sociedad ecuatoriana, las mujeres kichwas experimentan una doble marginación debido a su género y su raza. Varios investigadores de los Andes quechua parlantes han propuesto que la indigeneidad es feminizada: una mujer indígena se ve *aún más* indígena debido a su género (De la Cadena, 2000; Canessa, 2012; Picq,

2018; Weismantel, 1998). Elisa Galli (2012, p. 322) anota que, en los estudios amazónicos, muchas veces se ve a las mujeres como subordinadas a los hombres. Varias autoras han señalado que las relaciones de género de los kichwas amazónicos son aún más complejas y deben ser entendidas en términos de fluidez y negociación contextual entre personas que pertenecen a las categorías de "mujer" (*warmi*) u "hombre" (*kari*) (Guzmán Gallegos, 1997; Galli, 2012; Mezzenzana, 2017). Aunque las mujeres napo *runa* sí reconocen casos de opresión o violencia por parte de sus parejas, también se ven como mujeres muy fuertes. Ser llamada *shinzhi warmi*, una mujer fuerte (Nuckolls, 2010), es un gran cumplido en Napo. Como otras dimensiones de la vida social de esta provincia, las ideologías y las relaciones de género no han sido completamente cerradas, sino que han surgido en relación con y en respuesta a las presiones coloniales (Muratorio, 1998; Erazo y Jarrett, 2018).[5]

La posición de las mujeres indígenas ecuatorianas en la política sigue cambiando. Muchas veces atraviesan lo que Manuela Picq (2018, p. 39) ha llamado una "geografía de exclusión". Según Muratorio, en los movimientos pan-indígenas tanto nacionales como locales en la Amazonía, la mayoría de líderes han sido hombres (1998, p. 410). En regulaciones de la política electoral introducidas en los años 2000 se requiere que, por lo menos, el 30% de candidatos de cada lista sean mujeres. Así, se han abierto nuevos espacios para la participación de las mujeres indígenas, quienes han llegado a tener un rol más visible en la política de Napo (Erazo, 2013, p. 185).

Una manera en que las mujeres jóvenes entran a la política es por medio de su participación en las elecciones de las reinas culturales (lo que se conoce como *ñusta akllana*). Estos eventos ofrecen oportunidades para que las jóvenes pongan en práctica el discurso público y lleguen a ser más conocidas entre la población de la localidad. Antes de trabajar en medios de comunicación local, algunas mujeres que hoy son bastante visibles en

5 A veces se analiza *el género* como una construcción social, mientras *el sexo* se ve como una realidad biológica fija. En este trabajo, sigo una rama de pensamiento feminista que entiende el género y el sexo como categorías construidas cargadas con significado local. El género, además, es una categoría de identidad performativa; es algo que hacemos y, mientras lo estamos haciendo, lo creamos y reforzamos (Eckert y McConnell-Ginet, 1992; Ochs, 1992; Butler, 1988; McConnell-Ginet, 2011). Queda pendiente investigar cómo se entienden el género y la sexualidad no-binaria y no occidental dentro de las comunidades amazónicas y andinas (Horswell, 2006, p. 2).

la política regional y nacional empezaron sus carreras como postulantes a *ñusta*. Este fue el caso de Rita Tunay, una de mis interlocutoras principales en Napo. Ella era colocutora de un programa radial kichwa del gobierno municipal de Archidona. En 2019, la seleccionaron como viceprefecta de Napo en la lista de Edison Chávez, no indígena; Tunay asumió la prefectura de Napo en los últimos meses de 2019, cuando Chávez falleció inesperadamente después de una cirugía (Erazo y Benitez, 2022). El ascenso de Tunay refleja un versión rápida y dramática de un camino transitado por otras mujeres: se inician como postulantes a un concurso cultural y terminan por llegar hasta la esfera de la política.

Cada vez más mujeres tienen un rol más activo en los medios y en la política. Esto no las exime, sin embargo, de experimentar una dicotomía entre su actuación pública y su vida privada. Los trabajos de las mujeres *runa* en medios de comunicación en Alto Napo, por lo general, carecen de reconocimiento, igual que sucede en muchos otros lugares (Lacey y Hilmes, 2015). De hecho, son los hombres quienes producen y presentan la mayoría de la música en Napo. Por lo general, las mujeres de Napo cantan en entornos más privados, mientras algunas sí aparecen en escenarios ante audiencias más grandes. Las participantes en la Asociación de Mujeres Parteras Kichwas del Alto Napo (AMUPAKIN) aparecen, a menudo, en las presentaciones públicas y en producciones de medios locales dirigidos a la revalorización cultural. Al mismo tiempo que buscan mantener las prácticas culturales, estas mujeres también transgreden las normas de género del pasado. Las socias de AMUPAKIN demuestran que las mujeres indígenas ocupan una posición contradictoria y ofrecen contribuciones escondidas a la política diaria de los movimientos sociales.

María Antonia Shiguango fundó la Asociación de Mujeres Parteras Kichwas del Alto Napo a principios de los años 90 como un centro de salud y cultura regional. El centro creció luego de recibir apoyo económico de organizaciones externas como la Cruz Roja.[6] La asociación brinda asistencia

6 Cabe mencionar que los medios que se producen y circulan en Napo también son producto del trabajo de diversos activistas kichwas con ONG nacionales e internacionales, además de otros actores. Los medios de comunicación locales no solamente hablan a las audiencias kichwa parlantes, sino también a grupos que tienen sus propias ideas de indigeneidad (Graham y Penny, 2014; Hutchins y Wilson, 2010; Ball, 2018; Shulist, 2018).

al momento del parto y otros cuidados médicos culturalmente adecuados para mujeres embarazadas y otros pacientes. AMUPAKIN, además, es un centro educativo que ofrece sus servicios a miembros de las comunidades locales y también a turistas nacionales e internacionales. María Antonia y otras socias hablan de la necesidad de proteger y transmitir las prácticas lingüísticas y culturales a las nuevas generaciones. Las socias de AMUPAKIN ven su trabajo justamente así: como una instancia que les permite utilizar sus dones y habilidades para ganarse la vida y apoyar a sus familias y su misión cultural. Aunque pocas socias han tenido puestos políticos formales fuera de la organización, sí conforman una asociación activa en la política local, que defiende los derechos culturales, ambientales y de género. AMUPAKIN es también bastante conocida entre el público regional, ya que participa frecuentemente en las celebraciones y los desfiles políticos locales, concursos y eventos culturales públicos. No obstante su popularidad, algunas socias me han hablado de los grandes desafíos que, debido a su trabajo, han tenido que enfrentar, como desaprobación e, incluso, violencia por parte de sus parejas, ya que sus compañeros no creen que las mujeres deban ocupar puestos públicos. Las mujeres kichwas podrían encontrarse en una posición paradójica en Napo, ya que pueden ser celebradas por sus habilidades y sus conocimientos, pero, al mismo tiempo, estar sujetas a la discriminación y a la violencia por parte de los hombres.

En Napo, la producción de medios llevada a cabo por mujeres ha sido analizada, principalmente, con relación al rol que juegan en las elecciones de reinas culturales. Algunos antropólogos han sugerido que las jóvenes kichwas que participan en estos concursos culturales reproducen una imagen esencializada de la femineidad indígena, asumiendo roles más ideales que “reales” (Rogers, 2003; Wroblewski, 2014). En vista de que este análisis no incluye las perspectivas de las participantes, ignora la creatividad y la voluntad propia de las jóvenes al planificar sus presentaciones, el involucramiento de las familias y las comunidades al diseñar y crear los vestuarios y escenarios. Sus perspectivas están presentes también en las maneras estratégicas en que las mujeres jóvenes, a partir de su participación en estos espectáculos culturales, han podido afianzar una carrera en los medios de comunicación y la política. Este tipo de análisis también ignora a aquellas mujeres que deciden llevar la vida que alguna vez representaron en el escenario, casándose y sentando cabeza como *chagra mamaguna* (madres

de la *chakra*), apoyando a sus familias con la producción agroforestal.[7] Es decir, no incluye una perspectiva performativa (Butler, 1988) del género, en la que las acciones diarias responden y dan forma a las expectativas y normas. El enfoque sobre la participación de las jóvenes en medios de comunicación –como, por ejemplo, en las elecciones de reina cultural– también invisibiliza a mujeres de varias edades (como las parteras de AMUPAKIN) que se han involucrado en otras formas de producción de medios. En Napo, en realidad, las mujeres se ocupan en más trabajos mediáticos; estos no se limitan solo a participar en las elecciones de reinas culturales. Ellas también trabajan –a tiempo completo o parcial– como danzantes, cantantes, animadoras, actoras culturales, productoras de medios, diseñadoras y creadoras de contenido digital, o presentadoras de radio o televisión. El involucramiento de las mujeres en medios locales y públicos que esta labor produce son claves para el activismo cultural en Napo.

La música como tecnología amazónica de sentimiento

Regreso a aquella mañana cuando escuchaba la radio con la *rukumama* (señora, abuela) Serafina Grefa. Comenzaba a sonar una canción y Serafina me indicó que prestara atención. En kichwa me dijo: "Escuche… estamos oyendo un llanto [*wakashka*]". Mientras sonaban los versos de la canción "Yapa wakak mama" (La madre que llora mucho), conocida en español como "Llanto y cariño de mama" del grupo Los Jilgueritos, Serafina me explicó: "Cuando escucho esto, me dan muchas ganas de llorar, pobrecita." La canción tiene como tema la relación entre una madre y su hija y habla de la tristeza que esta experimenta cuando su madre fallece. Mientras la canción iba describiendo la manera en que la hija recordaba a su madre ausente al momento de ir a su *chagra* o al río, Serafina empezó a llorar y cantar a su propia madre. Una idea muy difundida entre la gente de Napo es que las mujeres

7 La palabra 'chakra' o 'chacra' (pronunciado como 'chagra' en Napo) es un concepto un poco difícil de traducir tanto al español como al inglés. Se refiere a una parcela o terreno de la selva dedicado a la yuca y otros cultivos como el plátano, que utiliza técnicas de agricultura de roza (*swidden*) para la subsistencia familiar (Guzmán Gallegos, 1997; Jarrett, Cummins y Logan-Hines, 2017; Whitten, 1976, p. 16).

runa cantan al momento de llorar.[8] Puede ser que las mujeres adquieran esta manera de cantar en el transcurso de sus vidas, aunque, más bien, parece que se trata de una categoría de arte verbal que está atravesando ciertos cambios. A pesar de la frecuencia casi diaria con la que mama Serafina lloraba cuando cantaba, sus hijas solían usar este estilo solamente durante velorios, mientras que sus nietas parecían no llorar nunca de esta manera. Como otros géneros del canto, los lamentos femeninos son tejidos con un cuerpo de prácticas que interceden entre los seres humanos y los otros no-humanos. Las canciones de Napo son tecnologías indígenas para mediar el poder, las emociones y los estados afectivos en la Amazonía.

En Napo, la música y las canciones son aspectos claves de las prácticas medicinales y espirituales que ejercen poder sobre los seres y el medioambiente. Aunque las canciones y la música también son parte de una vida diaria agradable, algunas formas han sido denominadas por el antropólogo Michael Brown (2007, pp. 133-134) como "una tecnología del sentimiento". Entre los aguaruna de la Amazonía peruana –quienes hablan una lengua chicham– los cantos pueden controlar y manipular relaciones tanto entre seres humanos, como entre estos y su entorno. Según Brown (2007, p. 70), los aguaruna distinguen entre música secular y un género llamado *anen*, el cual se utiliza en la caza, la horticultura y el noviazgo, además de emplearse con plantas alucinógenas. Esta distinción precisa entre géneros seculares y mágicos no se encuentra mucho en Napo y otras regiones de la Amazonía ecuatoriana, aunque los ancianos o sabios del grupo a veces distinguen entre canciones denominadas *kantana* (del español *cantar*) y el género de *takina,* que se asocia, principalmente, con formas de 'chamanismo' masculino (Uzendoski y Calapucha-Tapuy, 2012, p. 81). Otros géneros importantes incluyen *birsiana* (derivado del español *verso*), que normalmente se presenta en fiestas, compromisos y bodas, además de los llantos de las mujeres, conocidos como *wakana.* La canción "Yapa wakak mama" que escuchamos en la radio, justamente, correspondía al género *wakana*, ya que en ella la cantante se dirige a una persona difunta y le canta su tristeza.

Los cantos de los kichwas de Napo se pueden entender como una tecnología multimodal de influir el cuerpo y los sentimientos de otros seres. La

8 He observado a hombres que también utilizan el estilo de *wakana* para expresar pena en los velorios. Sin embargo, la asociación ideológica entre la gente de Napo es que 'las mujeres cantan para llorar' *(kantasha wakakun).*

multimodalidad es un concepto que engloba diversos significados teóricos, pero se puede dividir, básicamente, entre los modos y los medios comunicativos (Ventola, Charles, y Kaltenbacher, 2004). Lo primero se refiere a los modos semióticos y sensuales que se involucran en la comunicación. La imagen y el habla son modos semióticos, mientras, de otro lado, modos comunicativos pueden ser los gestos, la postura, los tonos de voz, entre otros, además del código referencial de la lengua que se utiliza en una interacción (Kusters *et al.*, 2017; Goodwin y Alim, 2010; Leeuwen, 2015). En sesiones de curación de los *yachakguna* ('los que saben') se puede observar que los cantos abordan distintos modos comunicativos. Estos incluyen el silbido, el tarareo y los versos dirigidos a seres poderosos de la región, además del *tsh-tsh-tsh* suave de un bulto de hojas o el uso del aliento y los gestos para crear una experiencia encarnada de comunicación y curación dentro del marco del género *takina.*

Es posible también entender la multimodalidad según los medios comunicativos involucrados en un proyecto de comunicación (Collins, Durington, y Gill, 2017). Este puede ser un impreso, un audio, un video, la radio, los medios sociales, etc. Videos compartidos en redes sociales y cantados en kichwa, por ejemplo, hacen uso de diversos modos y medios comunicativos visuales, audibles, además de legibles con el uso de letras de traducción del kichwa al español o el uso de *emojis* para ilustrar los versos. Los videos son grabados en diversos formatos digitales (con celulares, cámaras digitales o videograbadoras) y compartidos en varias plataformas. En muchos sentidos, entonces, la revalorización del idioma, la producción de música y cantos kichwas engloban la multimodalidad y la multimedialidad. Los cantos son una forma de comunicación que puede involucrar varios medios y modos en los diversos contextos que se presentan, se graban y circulan en Napo. Además, dejan que la lengua se experimente de diversas formas audibles y a veces visuales, pero más que todo no solo como una lengua impresa en papel.

Los cantos de las mujeres pueden ser difíciles de investigar, ya que muchas veces tienen lugar en contextos íntimos. Las antropólogas Regina Harrison (1989) y Barbara Seitz (1982) han descrito, respectivamente, un género de música llamado *llakichina*, que se emplea con el propósito de influir en el estado emocional del recipiente, aun si este se encuentra lejos o ausente. Swanson (2009) describe una serie de cantos dirigidos a plantas, que hacen uso de un estilo romántico y amoroso, pues buscan convencer a los dueños protectores de las plantas de obsequiar sus poderes medicinales

a las cantantes. Uzendoski y Calapucha-Tapuy los analizan como formas femeninas de chamanismo (2012, p. 81). La mayoría de estos cantos se presentan en situaciones privadas o íntimas, aunque las mujeres también cantan en público, en presentaciones o celebraciones.

Las mujeres kichwas de Napo tal vez no canten en público con la misma frecuencia que los hombres, pero la letra de sus canciones ha inspirado mucho de la música kichwa que se hace en Napo. Los cantos de las mujeres dan forma a un *público afectivo* en el sentido que describe Zizi Papacharissi (2016, p. 311), un público que "es movilizado y conectado, identificado y potencialmente desconectado por las expresiones del sentimiento" (traducción propia). Se puede ver una recontextualización de las letras de las mujeres, por ejemplo, en el trabajo del cantante kichwa Carlos Alvarado Narváez, un héroe local del Oriente ecuatoriano. Alvarado ha descrito en entrevistas con Uzendoski y Calapucha-Tapuy (2012, p. 177) que su música se inspiró en una mujer que canta a sus plantas en su *chagra* de yuca. Su canción "Lumu mama" (La madre de la yuca) celebra el trabajo duro de las mujeres *runa* con una letra que evoca las estructuras poéticas, los temas y los sonidos de los cantos tradicionales de las mujeres. Dicha circulación del arte de las mujeres también es visible cuando el género del lamento (*wakana*), asociado a prácticas femeninas, se recontextualiza al momento de emitirse en el aire.

Aunque ha habido menos cantantes femeninas que hayan grabado música en Napo, la poética de su arte verbal puede manifestarse a través de otras voces. Si se escuchan con cuidado, las voces de las mujeres también emergen desde distintos medios comunicativos y lugares de producción. La circulación del arte verbal de las mujeres kichwas llama a los miembros de un público íntimo de kichwa parlantes, quienes responden a las estéticas de las canciones femeninas. A diferencia de los públicos afectivos de los medios sociales descritos por Papacharissi, los cuales se unen frecuentemente por el contenido referencial de los *hashtags* escritos, aquellos convocan debido a la poética oral y discursiva de los cantos de las mujeres.

Sintonizando los medios de las mujeres de Napo

Aquella mañana, cuando el lamento de "Yapa wakak mama" en la radio hizo llorar a Serafina, una mujer joven llamada Rita Tunay estaba dirigiendo el programa. Antes de llegar a ser prefecta de Napo, en 2019, Rita era coanfitriona del programa radial *Mushuk Ñampi* (Nuevo rumbo)

y trabajaba con otro joven de la región, James Yumbo. No obstante, Rita era la voz principal, además de la cara del programa, y se encargaba mayormente de la dirección y la planificación de este. Durante mi trabajo de campo entre 2015 y 2017, conocí solamente a otra mujer kichwa de Napo que también era locutora radial, Gloria Grefa. Ella era la locutora del programa kichwa de la madrugada y de la tarde que se transmitía por la emisora católica La voz de Napo. Las voces de Rita y Gloria se escuchaban en la casa de Serafina temprano aquel día, informándole de las noticias locales y guiándola en la oración de la mañana. Estos son usos públicos y, tal vez, más obvios de la multimodalidad de la lengua que utilizan las mujeres de Napo en su trabajo con medios comunicativos, cuando transforman textos de noticias y otros materiales escritos al habla. El uso de las funciones poéticas de la lengua vinculados ideológicamente con las mujeres es otra manera de utilizar la multimodalidad de los medios de comunicación, que posiblemente sea más inesperada.

No solo la lengua como código, sino también las prácticas discursivas y el arte verbal son focos de la producción de los medios locales. Estas prácticas dan cuenta de los usos de la multimodalidad de la lengua que son menos esperados en la recuperación y la revalorización cultural que está teniendo lugar en Napo. La canción "Yapa wakak mama" (Llanto y cariño de mamá) fue grabada, como ya se indicó, por el grupo cultural kichwa Los Jilgueritos, de la región de Tálag,[9] liderado por Silverio Grefa, un hombre mayor. A diferencia de muchos otros grupos en Napo en los que las mujeres participan como bailarinas de fondo, una joven canta la mayoría de las canciones de Los Jilgueritos, como "Yapa wakak mama", que incorpora la letra bien conocida de los llantos de las mujeres, sus canciones recontextualizan la poética del arte verbal de ellas. Las mujeres mayores de AMUPAKIN sostienen que el conocimiento cultural es algo que debe ser 'grabado' dentro del corazón y la mente para que crezca. Cada vez más, la gente de Napo está utilizando los medios locales para transmitir, grabar y circular las canciones íntimas de las mujeres a audiencias más grandes en la provincia y también más lejanas.

9 No tuve oportunidad de entrevistar a Los Jilgueritos durante mi trabajo de campo. Hasta el momento, no he podido averiguar el nombre de la joven que canta la mayoría de sus canciones. No obstante, el nombre del hombre que lidera el grupo sí aparece en internet. Esto sugiere la invisibilidad de las contribuciones de las mujeres en la producción de los medios.

Cuando buscan transmitir sus historias personales y sus conocimientos, las mujeres mayores de Napo, a veces, reflexionan sobre las maneras en que sus madres cantaban y bailaban en las fiestas o en eventos íntimos. María Antonia Shiguango, fundadora de AMUPAKIN, aprendió a cantar de su madre. Una tarde, ella me explicaba sobre la cosecha de las plantas medicinales e introdujo el tema de los cantos. Hoy, algunas de las mujeres de Napo todavía cantan a los árboles y a las plantas para convencerlos de transmitirles sus poderes de curación. Antes de empezar a cantar, María Antonia enfatizó que los cantos se inspiran en los sonidos de la selva, y explicó en kichwa que "por eso antes escuchábamos así, movíamos los pies al ritmo de los cantos de las aves por donde íbamos".[10] María Antonia luego comenzó a cantar versos que celebraban sus logros y sus conocimientos como mujer y partera-curandera:

Urku warmishituka,	Mujercita del monte
Dumbikilla versiaushkai,	En los cantos del *dumbiki* (tucán)
Dumbikilla versiaushkai	En los cantos del *dumbiki* (tucán)
Shinzhi warmi nishkaga	Conocida como mujer fuerte
Urku pundai shayasha,	Parada en la cumbre del monte
Asawara upisha,	Tomando chichita,
Chakiwara kuyuchisha,	Moviendo los pies
Kayma sau	Aquí [tomando] *sau*
Chima sau	Allá [tomando] *sau*
Shayangalla mamaga	La mamá se parará
Sacha panga upisha,	Bebiendo hojas de la selva
Ruku sacha pambabi	En el suelo de la vieja selva
Sumaktami muskuywa	Un perfecto sueño
Kawsashaga shayani	De pie sigo viva
Hey, hay!	Hey, hay!

10 Esta traducción de la entrevista en kichwa con María Antonia Shiguango se realizó en consulta con su nieta Gissela Yumbo. Le agradezco por sus aclaraciones, especialmente de la palabra "*sau*", un ideófono que indica la acción de beber, en este caso, la chicha. En el caso de la chicha, María Antonia utiliza la pronunciación común de Archidona "*asa*" y no "*aswa*," al cual se añade al diminutivo -wa.

Al terminar de cantar, María Antonia me explicó que "ahora todos los hijos por estudiar en el pueblo, eso [la vida de antes] no conocen". Para ella, esta situación resulta del proceso de asentamiento, como siguió explicando al decir que "no estamos en nuestra vieja selva, esa es nuestra tristeza". En este contexto, las mujeres como María Antonia transmiten sus historias y sus conocimientos a través de sus canciones. Según se puede ver en la letra que acabo de presentar, las canciones de las mujeres kichwas son autobiográficas y celebran su fuerza, su ética laboral y su conocimiento cultural y ambiental. A través del arte verbal, las mujeres de Napo cantan sus historias personales además de la memoria colectiva (véase también Muratorio, 1998; 1995).

Las canciones de estas y otras mujeres reflejan cómo la poética del arte verbal de la gente kichwa de Napo sigue circulando en diversos contextos. María Antonia utiliza sus canciones para conmover a sus audiencias e incitarlas a que apoyen a las socias de AMUPAKIN. En la celebración del aniversario vigésimo quinto de la asociación que tuvo lugar en octubre de 2016, María Antonia se dirigió a una audiencia de políticos locales y autoridades gubernamentales, amigos y parientes de las socias de AMUPAKIN, y a un grupo de periodistas, investigadores y turistas. Ella explicó la historia de la organización y cómo habían luchado. Imploró a la audiencia que no olvidaran a las madres de AMUPAKIN; durante su discurso, empezó a cantar y llorar, utilizando las melodías cortantes de los lamentos femeninos. Algunos en la audiencia aplaudieron y otros se confrontaron con sus propias lágrimas al escuchar la canción. Su oratoria se grabó y se circuló en medios locales. Las organizaciones como AMUPAKIN crean oportunidades de interacción y aprendizaje intergeneracional. Estos espacios fomentan lo que el antropólogo Wesley Leonard (2017; 2012) denomina "recuperación de lengua" (*language reclamation*), por basarse en las necesidades y los retos propios de las comunidades.

Pocos meses después de la emotiva actuación de María Antonia, las socias de AMUPAKIN asistieron al concurso de *Ñusta chunta warmi* (Reina de la chonta) en el pueblo de Archidona. María Antonia se emocionó al ver la llegada al escenario de una joven cantante llamada Sisa Kuty, quien según dijo, Sisa había estudiado con ella cuando era más joven. Manifestó que se sentía muy orgullosa de verle utilizar los conocimientos musicales que le había enseñado. La canción de Sisa repetía las formas discursivas y poéticas que dan forma a las canciones de María Antonia y de otras mujeres

del Oriente ecuatoriano. Las canciones de Sisa celebraron su conocimiento íntimo de la selva y los ríos, cosas enseñadas por sus mayores, además de sus relaciones con los seres poderosos del mundo natural. La letra de una de sus canciones se asemeja a las cantadas por María Antonia para mandar un mensaje de revalorización cultural. Un ejemplo claro es cómo Sisa se describe a sí misma de pie en el monte:

Archimama ñuka mama	*Mi madre sabia*
Yachachisa sakishkara	*De enseñanzas conservadas*
Mana pacha mana angachu	*No puede ser que sea así*
Ñuka urku pambai shayarikpi	***Me paro en el suelo del monte***
Mana piwas rimangachu	*Nadie me podrá decir*
Archimama yuyaywami	*Pensamientos de la madre sabia*
Mana pacha ichushalla	*No puede ser que bote así*

María Antonia utiliza en sus canciones la misma figura de pararse en el monte. La transmisión de estas poéticas musicales y estos géneros de canciones a través de diversas generaciones es clave para su circulación continua. Esta transmisión implica también lo que los antropólogos lingüistas denominan un proceso de recontexualización (Kuipers, 1990; Bauman y Briggs, 1990) del arte verbal en contextos de producción. Este proceso incluye una relación intertextual en momentos del discurso, como la imagen de una mujer parada en el monte. En otros casos de recontexualización, la verdadera transmisión de las canciones de las mujeres en entornos públicos también supone algunos cambios. Por ejemplo, muchas veces las canciones de las mujeres mayores son más espontáneas, con letras que utilizan una serie de imágenes y frases poéticas transmitidas entre generaciones. La mayoría de las canciones de las jóvenes que son grabadas y cantadas en entornos públicos siguen una letra más fija, que se puede repetir en cada interpretación. No obstante, su circulación ayuda a conformar un público de mujeres y, también, hombres, que son convocados por la recontextualización de las poéticas íntimas de las canciones de las mujeres kichwas del Alto Napo transmitidas al aire y en espacios públicos. La presentación de la joven Sisa, por ejemplo, ocurrió en vivo y también se escuchó en emisoras digitales y radiales. Mujeres como Serafina Grefa pueden conmoverse hasta el llanto por tales canciones si incluyen el género *wakana*. Otras, como María Antonia, disfrutan de cómo el conocimiento de las letras y las melodías enseñadas por sus madres siguen

siendo hoy revisadas en nuevos contextos y por nuevas generaciones. Todos estos espacios y medios –eventos políticos, organizaciones culturales, presentaciones y espectáculos, emisiones radiales, además de las interacciones diarias de las mujeres con su medioambiente– implican múltiples modalidades comunicativas y crean vitalidades emergentes para las prácticas lingüísticas de las mujeres del Alto Napo. Estas se llevan a nuevos contextos de uso por medio de la mediatización y amplificación.

Conclusión

La manera en que las mujeres de varias edades producen medios comunicativos multimodales en Napo demuestra la importancia de los medios locales para la recuperación de la lengua y la cultura. A los hablantes kichwas de Napo no solo les interesa un código estandarizado, sino también la revalorización de su propia variedad, además de sus prácticas de transmisión. Las poéticas afectivas de las mujeres kichwa parlantes siguen circulando en los medios multimodales producidos por las jóvenes en la Amazonía ecuatoriana. La circulación de los cantos de las mujeres a través de lo que se ha denominado una ecología de los medios (McLuhan, 2002; Postman, 1985; Cali, 2017) refuerza a una comunidad amazónica kichwa hablante que comparte estas prácticas. El llanto de Serafina como respuesta a la canción escuchada en la radio da cuenta de las reacciones afectivas e interpersonales que pueden surgir desde nuestras interacciones con los medios. Normalmente, no vi a las hijas y nietas de Serafina llorar por cantar *wakana*, pero ellas sí la acompañaban mientras Serafina escuchaba la radio y cantaba a sus difuntos. Este contexto abrió un espacio de transmisión –y posible refuerzo– para estas prácticas importantes. Cuando Serafina murió, en noviembre de 2020, sus hijas también lloraron cuando cantaron en su velorio, repitiendo las estructuras poéticas de pena que todavía circulan tanto en contextos íntimos como en contextos públicos. Es probable que la circulación de estos géneros se fortalezca durante presentaciones al aire y en eventos públicos.

Los medios de comunicación son importantes instrumentos en la activación de prácticas que hoy están disminuyendo; generan, también, nuevas esferas de uso y formas de producción. Aunque Joshua Fishman una vez cuestionó la utilidad de los medios para estimular el uso activo de una lengua se puede ver que estos sí contribuyen a la transmisión y circulación de formas y géneros significativos. La producción, circulación y recepción

de los medios en lenguas indígenas crean vitalidades emergentes para la lengua en nuevas esferas de uso. Como herramientas de recuperación y revitalización, los medios ayudan a vivificar a la lengua de manera robusta, según los deseos y necesidades de comunidades distintas. Posiblemente no sean suficientes para "salvar" a una lengua, pero sí contribuyen a su uso.

La manera en que los kichwa parlantes de Napo utilizan el sonido y la música también nos invita a pensar en las modalidades involucradas en la recuperación de idiomas. La lengua no solo es un código estandarizado impreso en una página o contenido en un archivo (Perley, 2012); también forman parte de ella dimensiones más audibles, más visuales y más sensuales que contribuyen al proceso de comunicación. Estos también son campos de conocimiento que una comunidad puede querer proteger. Tanto las mujeres como los hombres pueden responder a la poética afectiva que escuchan, ya sea que esta se emita al aire o en eventos públicos. Esto ayuda a reforzar y amplificar no solo las prácticas lingüísticas de la comunidad, sino a la propia comunidad que las utiliza. Los medios multimodales permiten que todas las variedades de *runa shimi* que se hablan en Napo, tanto las formas locales como las estandarizadas, puedan existir dentro de un público polifónico. El conocimiento de la gente *runa* de Napo sobre el poder del sonido y de la música para influir relaciones tanto entre personas como entre personas y su ambiente demuestra la importancia de estas modalidades para el activismo cultural y lingüístico en la Amazonía y aun más allá.

Referencias

AMUPAKIN. (2017). *Ñukanchi Sacha Kawsaywa Aylluchishkamanda/Relaciones con nuestra selva/Relating to Our Forest.* G. Ennis (ed.). Ministerio de Cultura y Patrimonio.

Andronis, M. A. (2004). Iconization, Fractal Recursivity, and Erasure: Linguistic Ideologies and Standardization in Quichua-Speaking Ecuador. *Texas Linguistic Forum*, *47*, 263-269.

Bakhtin, M. (1981). Discourse in the Novel. En M. Holquist (ed.), *The Dialogic Imagination: Four Essays* (pp. 259-75). Traducido por C. Emerson y M. Holquist, University of Texas Press.

Ball, C. G. (2018). *Exchanging Words: Language, Ritual, and Relationality in Brazil's Xingu Indigenous Park.* University of New Mexico Press.

Bauman, R. y Briggs, C. L. (1990). Poetics And Performance As Critical Perspectives On Language And Social Life. *Annual Review of Anthropology, 19*(1), 59-88.

Briggs, C. L. y R. Bauman. (1992). Genre, Intertextuality, and Social Power. *Journal of Linguistic Anthropology, 2*(2), 131-72.

Brown, M. F. (2007). *Tsewa's gift magic and meaning in an Amazonian society*. University of Alabama Press.

Butler, J. (1988). Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory. *Theatre Journal, 40*(4), 519-531. https://doi.org/10.2307/3207893

Cali, D. D. (2017). *Mapping Media Ecology*. http://www.peterlang.com/document/1051591

Canessa, A. (2012). *Intimate Indigeneities: Race, Sex, and History in the Small Spaces of Andean Life*. Duke University Press.

Collins, S. G., Durington, M. y Gill, H. (2017). Multimodality: An Invitation. *American Anthropologist, 119*(1), 142-146. https://doi.org/10.1111/aman.12826

Davis, J. L. (2018). *Talking Indian: Identity and Language Revitalization in the Chickasaw Renaissance*. University of Arizona Press.

De la Cadena, M.. (2000). *Indigenous Mestizos: The Politics of Race and Culture in Cuzco, Peru, 1919-1991*. Duke University Press Books.

Eckert, P. y McConnell-Ginet, S. (1992). Think Practically and Look Locally: Language and Gender as Community-Based Practice. *Annual Review of Anthropology, 21*, 461-90.

Ennis, G. (2020). Linguistic Natures: Method, Media, and Language Reclamation in the Ecuadorian Amazon. *Journal of Linguistic Anthropology, 30*(3), 304-325. https://doi.org/10.1111/jola.12281

Erazo, J. (2013). *Governing indigenous territories: enacting sovereignty in the Ecuadorian Amazon*. Duke University Press.

Erazo, J. y Benítez, E. (2022). Becoming Politicians: Indigenous Pageants as Training Sites for Public Life. *American Anthropologist, 124*(1), 154-164. https://doi.org/10.1111/aman.13676

Erazo, J. y Jarrett, C. (2018). Managing Alterity from within: The Ontological Turn in Anthropology and Indigenous Efforts to Shape Shamanism. *Journal of the Royal Anthropological Institute, 24*(1), 145-163. https://doi.org/10.1111/1467-9655.12756

Faudree, P. (2013). *Singing for the dead: the politics of indigenous revival in Mexico*. Duke University Press.

Fishman, J. A. (1991). *Reversing language shift: theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Multilingual Matters.

Flores Farfán, J. A. (2002). The Use of Multimedia and the Arts in Language Revitalization, Maintenance, and Development: The Case of the Balsas Nahuas of Guerrero, Mexico. En B. Burnaby y J. Reyhner (eds.), *Indigenous Languages Across the Community* (pp. 225-236). Northern Arizona University.

Floyd, S. (2008). The Pirate Media Economy and the Emergence of Quichua Language Media Spaces in Ecuador. *Anthropology of Work Review, 29*(2), 34-41.

Galli, E. (2012). *Migrar transformándose: género y experiencas oníricas entre los runas de la Amazonía ecuatoriana.* Abya-Yala.

Goodwin, M. H. y Samy Alim, H. (2010). 'Whatever (Neck Roll, Eye Roll, Teeth Suck)': The Situated Coproduction of Social Categories and Identities through Stancetaking and Transmodal Stylization. *Journal of Linguistic Anthropology, 20*(1), 179-194. https://doi.org/10.1111/j.1548-1395.2010.01056.x

Graham, L. R. y H. Glenn Penny. (2014). *Performing Indigeneity: Global Histories and Contemporary Experiences.* http://ebookcentral.proquest.com/lib/pensu/detail.action?docID=1813560

Guzmán Gallegos, M. A. (1997). *Para que la yuca beba nuestra sangre: trabajo, género y parentesco en una comunidad quichua de la Amazonía ecuatoriana.* Abya-Yala.

Harrison, R. (1989). *Signs, songs, and memory in the Andes: translating Quechua language and culture.* University of Texas Press.

Hinton, L. y Meek, B. (2018). Language Revitalization in Indigenous North America. En L. Hinton, L. Huss y G. Roche (eds.), *The Routledge Handbook of Language Revitalization* (pp. 375-383). Routledge.

Hornberger, N. H. (ed.) (2008). *Can schools save indigenous languages? policy and practice on four continents.* Palgrave studies in minority languages and communities. Palgrave Macmillan.

Horswell, M. J. (2006). *Decolonizing the Sodomite: Queer Tropes of Sexuality in Colonial Andean Culture.* University of Texas Press. http://ebookcentral.proquest.com/lib/pensu/detail.action?docID=3443051

Hutchins, F. T. y Wilson, P. C. (eds.) (2010). *Editing Eden: A reconsideration of Identity, Politics, and Place in Amazonia.* University of Nebraska Press.

INEC. (2010). *Base de datos de resultados del censo de población y vivienda 2010 en el software Redatam.* Censo de Población y de Vivienda- cpv 2010-Aplicación de R+SP xPlan. Quito, Ecuador: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de Ecuador: Centro Latinoamericano de Desarrollo Empresarial-Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CELADE-CEPAL). http://redatam.inec.gob.ec/

Jakobson, R. (1968). Poetry of Grammar and Grammar of Poetry. *Poetics Today, 2*(1a), 83-85.

Jarrett, C., Cummins, I. y Logan-Hines, E. (2017). Adapting Indigenous Agroforestry Systems for Integrative Landscape Management and Sustainable Supply Chain Development in Napo, Ecuador. En F. Montagnini (ed.), *Integrating Landscapes: Agroforestry for Biodiversity Conservation and Food Sovereignty*

(pp. 283-309). Advances in Agroforestry. Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-69371-2_12

King, K. A. (2001). *Language Revitalization Processes and Prospects: Quichua in the Ecuadorian Andes*. Multilingual Matters.

Kuipers, J. (1990). *Power in Performance: The Creation of Textual Authority in Weyewa Ritual Speech*. University of Pennsylvania Press.

Kusters, A., Spotti, M., Swanwick, R. y Tapio, E. (2017). Beyond Languages, beyond Modalities: Transforming the Study of Semiotic Repertoires. *International Journal of Multilingualism,14*(3), 219-232. https://doi.org/10.1080/14790718.2017.1321651

Lacey, K. y Hilmes, M. (2015). Editors' IntroductionWomen and Soundwork. *Feminist Media Histories, 1*(4), 1-4. https://doi.org/10.1525/fmh.2015.1.4.1

Leeuwen, T. Van. (2015). Multimodality. En *The Handbook of Discourse Analysis* (pp. 447-465). John Wiley & Sons, Ltd. https://doi.org/10.1002/9781118584194.ch21

Leonard, W. (2012). Framing Language Reclamation Programmes for Everybody's Empowerment. *Gender and Language, 6*(2), 339-367. https://doi.org/10.1558/genl.v6i2.339

Leonard, W. (2017). Producing language reclamation by decolonising 'language'. *Language Documentation and Description*, 14, 15-36.

Liboiron, M. (2021). *Pollution Is Colonialism*. Duke University Press.

Limerick, N. (2020). Speaking for a State: Standardized Kichwa Greetings and Conundrums of Commensuration in Intercultural Ecuador. *Signs and Society, 8*(2), 185-219. https://doi.org/10.1086/708164

Macdonald, T. (1999). *Ethnicity and Culture Amidst New "Neighbors": The Runa of Ecuador's Amazon Region*. Allyn and Bacon.

McConnell-Ginet, S. (2011). *Gender, Sexuality, and Meaning: Linguistic Practice and Politics*. Oxford University Press.

McLuhan, M. (2002) [1964]. The Medium is the Message. En K. Askew y R. Wilk (eds.), *The Anthropology of Media: A Reader* (pp. 18-26). Blackwell Publishers.

Mezzenzana, F. (2017). Difference Revised: Gender and Transformation among the Amazonian Runa. *Ethnos, 83*(5), 1-20.

Montaluisa, L. (2018). *La estandarización ortográfica del quichua ecuatoriano: consideraciones históricas, dialectológicas y sociolingüísticas*. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Muratorio, B. (1991). *The life and times of Grandfather Alonso, culture and history in the upper Amazon*. Rucuyaya Alonso y la historia social y económica del Alto Napo, 1850-1950. Rutgers University Press.

Muratorio, B. (1995). Amazonian Windows to the Past: Recovering Women's Histories of the Ecuadorean Amazon. En R. Rapp y J. Schneider (ed.),

Articulating Hidden Histories: Exploring the Influence of Eric R. Wolf (pp. 322-335). University of California Press.
Muratorio, B. (1998). Indigenous Women's Identities and the Politics of Cultural Reproduction in the Ecuadorian Amazon. *American Anthropologist*, *100*(2), 409-420. New Series.
Muysken, P. (2011). Change, Contact, and Ethnogenesis in Northern Quechua. En A. Hornborg y J. D. Hill (eds.), *Ethnicity in Ancient Amazonia* (pp. 237-256). University Press of Colorado.
Nuckolls, J. (2010). *Lessons from a Quechua strongwoman: ideophony, dialogue, and perspective.* University of Arizona Press.
Oberem, U. (1980). *Los Quijos: Historia de la transculturación de un grupo indígena en el oriente ecuatoriano.* Instituto Otavaleño de Antropología.
Ochs, E. (1992). Indexing Gender. En *Rethinking context: langauge as an interactive phenomenon.* A. Duranti y C. Goodwin (eds.). Cambridge University Press.
Papacharissi, Z. (2016). Affective publics and structures of storytelling: sentiment, events and mediality. *Information, Communication & Society*,*19*(3), 307-324. https://doi.org/10.1080/1369118X.2015.1109697
Perley, B. (2011). *Defying Maliseet Language Death: Emergent Vitalities of Language, Culture, and Identity in Eastern Canada.* University of Nebraska Press.
Perley, B. (2012). Zombie Linguistics: Experts, Endangered Languages and the Curse of Undead Voices. *Anthropological Forum, 22*, 133-149.
Peterson, L. C. (1997). Tuning In to Navajo The Role of Radio in Native Language Maintenance. En J. Reyhner (ed.), *Teaching Indigenous Languages* (pp. 214-221). Northern Arizona University.
Picq, M. L. (2018). *Vernacular Sovereignties: Indigenous Women Challenging World Politics.* University of Arizona Press.
Postman, N. (1985). *Amusing ourselves to death: public discourse in the age of show business.* Viking.
Rice, K. (2011). Documentary Linguistics and Community Relations. *Language Documentation & Conservation, 5*,187-207.
Rivera Cusicanqui, S. (2012). Ch'ixinakax Utxiwa: A Reflection on the Practices and Discourses of Decolonization. *South Atlantic Quarterly, 111*(1), 95109. https://doi.org/10.1215/00382876-1472612
Rogers, M. (2003). Spectacular Bodies: Folklorization and the Politics of Identity in Ecuadorian Beauty Pageants. En M. C. Gutmann, F. V. Matos Rodríguez, L. Stephen y P. Zavella (eds.), *Perspectives on Las Américas* (pp. 342-362). Blackwell Publishers Ltd. https://doi.org/10.1002/9780470753538.ch21
Seitz, B. (1982). *Llaquichina Songs of the Sacha Huarmi (Jungle Woman) and their Role in Transformational Communication Events in the Ecuadorian Oriente.* (PhD dissertation). Indiana University.

Shulist, S. (2018). *Transforming Indigeneity: Urbanization and Language Revitalization in the Brazilian Amazon.* University of Toronto Press.

Shulist, S. y F. Rice. (2019). Towards an Interdisciplinary Bridge between Documentation and Revitalization: Bringing Ethnographic Methods into Endangered-Language Projects and Programming, febrero. http://scholarspace.manoa.hawaii.edu/handle/10125/24798

Simpson, L. B. (2017). *As We Have Always Done: Indigenous Freedom through Radical Resistance.* University of Minnesota Press.

Swanson, T. D. (2009). Singing to estranged lovers: Runa relations to plants in the Ecuadorian Amazon. *Journal for the Study of Religion, Nature and Culture, 3*(1), 36-65.

Tuck, E. y Yang. K. W. (2012). Decolonization Is Not a Metaphor. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society,* 1(1), 1-40.

Uzendoski, M. (2005). *The Napo Runa of Amazonian Ecuador. Interpretations of culture in the new millennium.* University of Illinois Press.

Uzendoski, M. (2009). La textualidad oral Napo Kichwa y las paradojas de la educación bilingüe intercultural en la Amazonia. En Carmen Martínez Novo (ed.), *Repensando los movimientos indígenas* (pp. 147-171). FLACSO Ecuador.

Uzendoski, M. y Calapucha-Tapuy, E. F. (2012). *The ecology of the spoken word: Amazonian storytelling and shamanism among the Napo Runa.* University of Illinois Press.

Ventola, E., Charles, C. y Kaltenbacher, M. (2004). *Perspectives on Multimodality.* John Benjamins Publishing Company. http://ebookcentral.proquest.com/lib/pensu/detail.action?docID=769702

Weismantel, M. J. (1998). *Food, Gender, and Poverty in the Ecuadorian Andes.* Waveland Press.

Whitten, N. E. (1976). *Sacha Runa: ethnicity and adaptation of Ecuadorian jungle Quichua.* University of Illinois Press.

Whyte, K. (2018). Settler Colonialism, Ecology, and Environmental Injustice. *Environment and Society, 9*(1), 125-144. https://doi.org/10.3167/ares.2018.090109

Wroblewski, M. (2012). Amazonian Kichwa Proper: Ethnolinguistic Domain in Pan-Indian Ecuador. *Journal of Linguistic Anthropology,* 22(1), 64-86.

Wroblewski, M. (2014). Public Indigeneity, Language Revitalization, and Intercultural Planning in a Native Amazonian Beauty Pageant. *American Anthropologist, 116*(1), 65-80.

Yánez Cossío, C. (1991). The Implementation of Language Policy: The Case of Ecuador. *International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l'Education, 37*(1), 53-66.

Capítulo 7

Jatari Kichwa: flujos (y contraflujos) comunicativos amazónicos, desde la radio comunitaria

Maria Luiza de Castro Muniz[1]

Introducción

Los ríos transportan sedimentos, gentes y palabras. Estas también se desplazan por medio de ondas sonoras, como aquellas que atraviesan y sobrepasan el territorio de la Asociación de Comunidades Indígenas de Arajuno (ACIA), desde la provincia de Pastaza, en la Amazonía ecuatoriana. En este estudio abordo la relación entre la creación y desarrollo de la radio comunitaria Jatari Kichwa y el fortalecimiento de este idioma, su diversidad y 'flujos comunicativos' tejidos entre la secuencia radio-escuela-casa. A raíz de la concesión de una frecuencia provisional –en el ámbito del Proyecto de Creación de Redes de Medios Comunitarios Públicos y Privados Locales[2]

1 Doctora en Sociología (Universidade de Brasília, UnB), 2016. Máster en Ciencias Políticas en la Universidade Federal Fluminense (UFF, 2010). Docente de la Universidad Central del Ecuador (UCE) y de la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL). Integrante del Grupo de Estudios e Investigación Formación de Profesores(as), Currículo, Interculturalidad y Pedagogías Decoloniales (CNPq, Brasil).

2 Más adelante se identificará el "Proyecto de Creación de Redes de Medios Comunitarios Públicos y Privados Locales" apenas como PCRMCPPL. Inicialmente, el proyecto tendría duración de 5 años, desde 2010 hasta 2015. Sin embargo, hubo retrasos y cambios que llevaron a su prórroga hasta diciembre de 2017. Alguna de las 14 frecuencias se encuentra desactivada o funcionando en condiciones precarias, en especial por dificultades económicas que están directa o indirectamente relacionadas a debilidades estructurales del proyecto de la extinta Secretaría Nacional de Gestión de la Política

(2010-2015)– se ha avanzado en el año 2016 hacia una frecuencia válida por 15 años renovables.

Jatari Kichwa ha sido concebida a partir de la primera política pública afirmativa para la concesión de radios comunitarias (FM), con la cual fueron beneficiadas 13 de las 14 nacionalidades ecuatorianas (épera, chachi, awá, tsáchila, siona, cofán, kichwa, waorani, sapara, shiwiar, shuar, andwa, achuar). Los kichwas amazónicos fueron beneficiados con las radios de Loreto, en Orellana (Ñukanchi Mushkuy 92.3 FM[3]), y la del cantón Arajuno.

En trabajos anteriores (Muniz, 2019a; 2019b) he mencionado los procesos de desarrollo de la comunicación comunitaria y su relación con la defensa del territorio, especialmente bajo el contexto de ampliación de la frontera petrolera en el centro-sur amazónico, acordado durante la XI Ronda de Licitaciones.

Aquí evoco experiencias de interlocutores, hombres y mujeres, que forman parte del cotidiano de *Jatari Kichwa* y de su proyecto-proceso rumbo a una 'sostenibilidad de la palabra', con el fortalecimiento del idioma, la cultura y la territorialidad kichwa amazónica. O quizás valdría hablar de territorialidades, en plural, incorporando a este texto la diversidad de dinámicas cotidianas que cubren las radios comunitarias, especialmente aquellas cuyas ondas alcanzan un territorio más amplio, incluyendo diferentes nacionalidades indígenas. En el caso de ACIA y del cantón Arajuno están incluidas también las nacionalidades shuar y waorani.

Resalto en este trabajo las potencialidades, horizontes y desafíos inherentes a los 'flujos comunicativos' tejidos entre radio-escuela-casa. Los procesos de aprendizaje del kichwa a través de cada uno de estos espacios evidencian las posibilidades pedagógicas de Jatari Kichwa, así como un *locus* de confluencia entre matices del idioma: desde lo que es identificado como *puro* hasta lo unificado, los dialectos y además el kichwa castellanizado (la *mezcla*). Este último se entiende como una pérdida y deterioro del

(SNGP). Ver más en: "Conflictos reales, estrategias virtuales: redes sociales, divisiones y articulaciones intra e interorganizativas en la Amazonía ecuatoriana", Muniz (2020).

3 Ambas radios comparten la misma frecuencia, con áreas de cobertura en provincias diferentes.

idioma, o también propongo pensarlo como vía para una "yuxtaposición creativa" (Gumperz, 1982, citado en Dreidemiede, 2011).

Partiendo de un proceso de observación participativa, la radio comunitaria es comprendida sobre todo como un espacio de elaboración y disputa por la palabra, en lo que son observadas las interacciones político-económicas, culturales y pedagógico-educativas. En este sentido, la radio comunitaria está atravesada por otros espacios por donde fluye la vida en comunidad: la casa, la escuela, la organización (ACIA) y las mismas comunidades.

La perspectiva que orienta este texto, además de la 'sostenibilidad de la palabra', está basada en las posibilidades percibidas hacia una "interculturalización" de la radio (Muniz, 2016), es decir, hacia la inserción de la radio en la elaboración de *lo común,* no necesariamente como defensa de lo propio (territorio, lengua, etnia), de una identidad recíproca, sino como apertura a la alteridad (Esposito, 2003; 2012).

En el año 2014 presenté mi propuesta de investigación al expresidente de la Asociación de Comunidades Indígenas de Arajuno (ACIA), Darwin Tanguila (2013-2017), actualmente (2021) rector de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Gareno, en el territorio waorani del mismo nombre. En aquel entonces, él propuso que, además de realizar las entrevistas y actividades previstas en el proceso investigativo que yo recién empezaba, también sería deseable que compartiera algo sobre "comunicación occidental" con las y los jóvenes locutores de Jatari Kichwa, 92.3 FM. Comprendí aquella propuesta como una demanda por la interculturalidad prevista en la Constitución de 2008 y reforzada en la Ley Orgánica de Comunicación (LOC, 2013). Esa idea consistía en buscar un mejor manejo del lenguaje mediático, de la técnica y quizás de los equipos –concedidos por el gobierno bajo el régimen de comodato, como parte del PCRMCPPL–. El desafío sería accionar no únicamente en términos de una tolerancia y coexistencia, sino en términos de "convivencia" (Cruz Rodríguez, 2013), e incluso de una "interculturalidad crítica", como sugiere Tubino (2004).

A modo de introducción, es importante recalcar que entre las organizaciones representantes de diversas nacionalidades, que recibieron sus respectivas frecuencias provisionales bajo el PCRMCPPL, ACIA se ha destacado por obtener la asignación de su frecuencia en el concurso público realizado en 2016, con rumbo a la ampliación de su cobertura, por medio de una repetidora en los cantones Arajuno y Santa Clara (cobertura actual),

Pastaza y Mera (Provincia de Pastaza), y Palora (provincia de Morona Santiago). Además, Jatari Kichwa fue incluida en el Plan Estratégico (2021) de Pastaza Kikin Kichwa Runakuna (PAKKIRU), como parte de los elementos para consolidar la autonomía organizativa de la nacionalidad kichwa de Pastaza.

En este texto presentaré algunas reflexiones desarrolladas durante ocho años de acercamientos con *Jatari Kichwa* y su entorno. La interlocución con las y los sujetos de esta investigación es parte de un proceso metodológico-dialógico que ha posibilitado comprender la experiencia radial comunitaria desde las 'con-vivencias' dialectales, creativas e interculturales, con flujos y contraflujos, orientados por un "horizonte de posibilidades" (Koselleck, 2006).

Wasi: una propuesta metodológica desde el 'despertar' amazónico

El día aún no ha amanecido. Poco a poco el movimiento empieza en la casa. La olla está en el fuego calentando el agua con hojitas de *wayusa*. Las hijas y los hijos van despertando despacio. Muchos mayores cuentan historias de cuándo la flojera o mal comportamiento eran combatidos con ají en los ojos seguido del 'ortigamiento' (purificación con hoja de ortiga). La *wayusa* refuerza el "*ama killa*"[4] en la Amazonía.

Algunas veces llegué a casas o comunidades a la hora de la *wayusa upina*, el momento del "diálogo familiar", según la explicación de algunos interlocutores. El diálogo también suele reunir a varias comunidades en fechas especiales, o para debatir temas importantes. En algunos días, el ritual es ampliado y trasladado al coliseo de ACIA, al lado de la radio *Jatari Kichwa*, que suena desde las primeras horas del día. Eso suele pasar en la apertura de eventos, como el aniversario de ACIA, la elección de la "nueva soberana", o el cierre del período de clases con el patriótico juramento a la bandera. En esos casos, la comunidad se acerca para compartir la *wayusa*, con tambores, bailes típicos y la *pamba mesa*, incluyendo la chicha, con yuca, plátano, pescado. Afuera del coliseo la *minka* sigue. Litros de chicha son preparados por las manos de las mujeres que vienen desde comunida-

4 Parte de la tríada que resume una conducta étnica, valores y prácticas característicos del pensamiento ancestral indígena: *ama killa*, *ama llulla*, *ama shuwa* (no ser ocioso, no mentir, no robar).

des vecinas, mientras otras ofrecen a cada uno en el coliseo la bebida que "hace hablar", una definición que escuché en cierta ocasión.

En algunas ocasiones he acompañado a Darwin Tanguila, exdirigente de ACIA (2013-2017) durante las tomas de *wayusa* –*wayusa upina*–, en comunidades donde el entonces presidente llegaba para compartir en días festivos o cuando era necesario mediar en conflictos.

> Este era el impacto, ¿no? Empezaron a escuchar la radio en toda la Amazonía. En ese entonces [en la fase de pruebas] iba hasta Orellana. Me llamaban a saludar, me llamaban directamente a mí: 'compañero presidente, le felicitamos'. Nos invitaban luego, por medio de la radio, a tomar *wayusa*. En Orellana, en Archidona, en todos los lugares, a ACIA la invitaron. 'Queremos que venga ACIA y comparta lo de la *wayusa*'. Y con eso andábamos. Y los locutores eran más invitados que los dirigentes. Mi hermano, chaparrito, gordito [Óscar Tanguila], era uno de los que hablaba en la radio, quedaron famosos. Es bonita esta historia. Creo que la lucha continúa…[5]

La *wayusa*, así como la radio, es por lo tanto el elemento que conecta, que permite enlaces, relaciones, diálogos, que inclusive evita la picada de culebra y el miedo a los animales. Podemos decir que los tejidos comunicativos –expresión propuesta desde el pueblo nasa colombiano– incluyen actualmente una convergencia territorial mediática, que cruza por la internet y sus redes sociales o *softwares* de videoconferencias –estos últimos una novedad pospandémica–, por los ríos, las avionetas, el aire, las radios FM y HF (ondas cortas y largas), mensajeros (los *chasquis*) que salen a la comunidad vecina.

A pesar de su importancia clave en las comunidades –en las *chakras* kichwas amazónicas, que promueven la subsistencia alimentaria, la transmisión de la cultura y particularmente del idioma originario a las y los hijos– la presencia de locutoras mujeres es escasa en las radios.

Nina Aguinda, quien ha empezado su participación como locutora de *Wayusa upina* en las madrugadas, comenta sobre esta escasa participación femenina:

5 Conversación informal en casa de Darwin Tanguila, mientras tomábamos *wayusa*, Arajuno, 25 de septiembre de 2021.

> Creo que no hay más mujeres porque al principio nos da un poco de miedo, recelo, algo así, decimos 'y si nos equivocamos, ¿cómo nos verá la gente?', o sea, vergüenza… [habrá] personas que hablan bien el kichwa, y que nos vean a nosotras; o sea… con mi papá mismo, un ejemplo: yo hablaba en la radio y había una palabra que tenía que decir, y yo decía otra, y en la casa mi papá me regañaba, '¡cómo puedes decir eso!' […] Es porque, en kichwa, entre mujeres y entre varones se dice diferente. Entonces yo decía a un varón como si estuviera hablando a una hermana. Entonces, por eso mi mamá y mi papá me regañaban.

La locutora lo cuenta con una sonrisa, divirtiéndose con su propia confusión. La ausencia o poca participación de las mujeres ha sido una realidad común a las radios de otras nacionalidades indígenas, y suele ser justificada por roles de género, en general muy marcados. Los caminos y ritmos para cambiar esta realidad han sido tejidos por las mismas mujeres de las nacionalidades, según los indicios de su progresiva participación en actividades político-organizativas no tan habituales hace algunos años o décadas (Bravo y Vallejo, 2019; Muniz y Cárdenas, 2018; Vallejo y García, 2017).[6]

Diana Tanguila, presidenta de ACIA (2021-2023), es la primera mujer que asumió el cargo después de 42 años de vida organizativa. Ella es cofundadora de la Fundación Sacha Warmi, encargada de emprendimientos, como el programa del sistema agroalimentario, Chakra Integral (recuperación de semillas y variedad de plantas).

El desafío de diversificar las voces en la programación diaria de las radios comunitarias ha sido abordado anteriormente como la posibilidad de "interculturalizar la radio" (Muniz, 2016). Esto significa comprender que las radios, las comunitarias en particular, asumen un papel de *actantes*, en el sentido atribuido por Latour (2012), al dejar rastros e integrar, o quizás al influir y transformar los vínculos comunitarios establecidos desde la oralidad, la ancestralidad y los valores tradicionales (Muniz, 2016, p. 127). Como *actante*, la

6 Uzendoski y Whitten (2014) mencionan algunos trabajos claves para demostrar los papeles decisivos de la mujer en la cultura, particularmente con la nacionalidad kichwa amazónica. Entre ellos, ver: Nuckolls, J. (2010). *Lessons from a Quechua Strongwoman: Ideophony, Dialogue, and Perspective.* The University of Arizona Press; y Mezzenzana, F. (2015). *Living through forms: similarity, knowledge and gender among the Pastaza Runa (Ecuadorian Amazon)* Tesis de PhD, London School of Economics and Political Science.

radio es, por lo mismo, copartícipe en las lógicas comunitarias desde o con el territorio, es decir alejada de la mercantilización de las relaciones sociales.

El significado de *Jatari* ("Levántate") ubica a la radio como aquella que despierta a la gente, no solamente en el sentido cotidiano de acompañar el inicio de un nuevo día cuando empieza el movimiento en las casas (*wasi*), sino también en el de resonar informaciones que incidan en la vida familiar, comunitaria y organizativa. En consecuencia, es clave para el presente estudio enfatizar en la importancia de *Jatari* para los vínculos establecidos, desde los rituales, festividades, actividades productivas, educativas, pedagógicas, o informes diarios que anuncian el traslado de personas y víveres dentro y fuera de la selva.

Además, sobre la posibilidad de "interculturalizar" que tiene la radio, vale recalcar que no se trata de tomarla como un medio para algo, desde una noción pasiva de oyente. Haciendo referencia al importante teórico de la comunicación Marshall McLuhan, autor del axioma "el medio es el mensaje", consideramos que el medio no es *solo* el mensaje, no es solo contenido, tecnología y extensión de nosotros mismos, seres humanos, sino que también somos "*actantes*" (*actant*), *anything provided it is granted to be the source of an action* (Latour, 1996 [1990], p. 7). El sentido visionario en las proposiciones de McLuhan tienen sus limitaciones, manteniendo posiciones modernas y antropocéntricas.

Así, considero la interacción desde la *Jatari Kichwa* –dentro-fuera de las casas, atravesando rituales y procesos cotidianos–, como un indicio de las interacciones e interconexiones que he rastreado durante mi camino investigativo-participativo desde hace algunos años. He buscado acompañar a las y los actores, o dicho con las palabras de Latour: "[to] *follow the change of scales, since it does not require the analyst to partition her world with any a priori scale*" (1996 [1990], p. 373).

Flavio Tanguila ha estado presente desde los primeros momentos de instalación de los equipos de *Jatari*. Anteriormente conducía el programa *Wayusa Upina* en las madrugadas, donde también ha actuado Nina Aguinda. Este locutor empezó en La Voz del Napo, con los misioneros. Según la identificación en su página: "Radiodifusora La Voz del Napo, 88.5 FM se trata de

un medio de comunicación comunitaria, autónoma y adscrita al Vicariato Apostólico del Napo, Misión Josefina, con 51 años de trayectoria".[7]

Flavio cuenta que en medio de la programación se solía rezar en kichwa; menciona también que ha estudiado el catecismo en kichwa y español, habiendo pasado por una escuela católica y una evangélica. Nunca ha recibido una enseñanza formal del kichwa, idioma que aprendió casa adentro. Su madre estudió hasta la primaria y su padre se ha graduado en el bachillerato. Ha tenido una experiencia un poco distinta, marcada por los cinco años que ha pasado junto a los misioneros, en Napo. Sus primeras experiencias con el español, ya en el colegio, fueron marcadas por imposición e intentos de subordinación. "Los profesores eran hispanohablantes y cuando hablábamos entre nosotros en kichwa sabían pegar, decían 'habla en español'". A los profesores no les gustaba que los estudiantes hablasen en kichwa, según Flavio, pues creían que hablarían algo malo, que no lograban comprender. "Nosotros no sabíamos castellano, sí escuchábamos, pero no lográbamos entender cuando hablaban rápido, y nos pegaban con la regla".[8]

Acompañando la propuesta de Latour, espero "seguir el cambio de escalas" sin imponer aquellas elaboradas *a priori*. Con el presente abordaje, se va escalando entre diferentes espacios (radio-casa-escuela-comunidad) y, de este modo, es posible percibir interacciones e historias que evidencian los flujos y contraflujos, así como traslados no tan amigables y armónicos entre un lugar u otro, y sobre todo entre diferentes sistemas lingüísticos.

Yachay Wasi: el rector-locutor y la unificación del kichwa

Continuando la propuesta metodológica de "seguir a los actores" sin imponer escalas *a priori* establecidas, resalto algunas experiencias compartidas por César Jorge Chimbo Cerda, rector de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Gabriel López y locutor de Jatari Kichwa, en las madrugadas de sábados y domingos, con el programa La Voz de Arawanu (Arajuno).

El énfasis sobre el tejido *radio-escuela-casa* ha llevado a un cuestionamiento sobre el aprendizaje del idioma kichwa casa adentro, como lengua materna. Asimismo, se han identificado los procesos restrictivos y excluyentes hacia el bilingüismo, que evidencian hechos históricos y

7 Cf.: http://lavozdelnapo.com/index.php/pagina-ejemplo/nuestro-editorial/

8 Entrevista realizada el 22 de abril de 2022, en Arajuno.

persistentes, que constituyen desafíos para una "interculturalidad crítica" (Tubino, 2004).

En las dos ocasiones que César Chimbo ha compartido su historia conmigo, ha empezado con las siguientes palabras: "Mis padres fueron analfabetos, solamente hablaban el idioma kichwa". Hace poco más de una década, abordando las paradojas de la educación intercultural bilingüe en la Amazonía, Uzendoski observaba que "hay un estigma asociado con los abuelos analfabetos, de quienes se dice que carecen de educación, aunque lo cierto es que ellos saben más de la vida, del habla kichwa y de la selva que los jóvenes más educados" (2009, p. 158).

El rector Chimbo cuenta los desafíos enfrentados desde sus primeros años, "a temprana edad", en la escuelita fiscomisional, "de los curas". Anoto sus memorias:

> Como mis padres eran kichwa-hablantes, yo también tenía que aprenderlo. Mi lengua materna es kichwa. En la casa nos comunicábamos solamente en kichwa, nada en castellano, nada en otros idiomas. Somos algunos hermanos y hermanas, entonces con ellos [nos] comunicábamos solamente en kichwa. A temprana edad nos enviaron a la escuelita fiscomisional, de los curas, era hispanohablante, no intercultural bilingüe. En esta escuelita era prohibido hablar en kichwa, solamente en castellano, en español. Si yo hablaba en kichwa, los profesores, las profesoras castigaban, era un castigo. Entonces, nosotros en ningún momento podíamos hablar en castellano, en clases. Como mi lengua era kichwa, yo tenía que, en los primeros días de clase, estar calladito, no hablar nada, apenas escuchando, escuchando, escuchando, hasta aprender el idioma. '¿Cómo voy a aprender rápido las clases que daban los profesores?' Para mí era muy difícil, muy difícil, no entendía para nada. Las profesoras hablaban en castellano y yo no entendía para nada. […] Aprendía poquito, de ahí pasé al colegio, este [Gabriel López] es mi primer colegio. […] En ese entonces hubo dos escuelas centrales aquí en la cabecera cantonal, antes era parroquia, no era cantón. Mi escuelita se llamaba Capitán Chiriboga, la escuela era evangélica.[9]

En el año 1985 empezaría la gestión para la futura cantonización de Arajuno, algo que sería concluido en 1996; la parroquia de Arajuno sería la cabecera cantonal.

9 Entrevista realizada en Arajuno, el 22 de abril de 2022.

Las memorias de César Chimbo nos van conduciendo por un camino de tensiones entre un proyecto político y un proceso de institucionalización (Garcés, 2020), –este último excluido de la crítica al modelo del Estado-nación. Vale recalcar las palabras de Manresa (2019, p. 42) al analizar la escuela como proyecto de expansión de la ciudadanía, cuando destaca que es inherente una noción de sujeto que determina "quién o quiénes pueden ser para el Estado reconocidos como ciudadanos y quiénes solo al ser 'educados' pueden potencialmente convertirse y adquirir el estatus de sujeto completo", dotados sobre todo del derecho a la palabra.

El rector y locutor de *Jatari Kichwa* ha recibido una beca para estudiar en Cañar, con la ayuda de ACIA, creada en 1979. Su formación como profesor primario ha sido la oportunidad para un aprendizaje más dialógico, según recuerda: "Allí aprendí castellano, allí explicaban bien, en kichwa y en español. Sí lograba rapidito aprender el dialecto de la Sierra, claro, porque mi lengua materna es el kichwa". Su proceso de formación entre la Sierra y diferentes territorios amazónicos le ha proporcionado una comprensión interesante sobre el idioma en sus diversidades o matices, algo que expresa mientras expone las diferencias entre el kichwa "puro" y el "mezclado", el "inventado" –términos que fui incorporando críticamente,[10] a partir de las explicaciones del rector-locutor y del acontecer cotidiano entre la radio, la casa y la escuela.

Esta reflexión, compartida por Chimbo, contribuye a comprender la radio como un espacio de considerable diversidad sociolingüística. Los flujos comunicativos y lingüísticos evidencian interconexiones que cruzan

10 Agradezco la lectura atenta y los comentarios de Andrés Echeverría, quien ha alertado para implicaciones discursivas, simbólico-históricas que asocian la búsqueda de la '*pureza*' y la purificación con entusiasmos jerárquico-despóticos, excluyentes, deshumanizadores y anuladores de la *otredad*, siendo la más evidente aquella que resultó en el Holocausto. En este texto se mantiene el término utilizado por interlocutores, intentando evidenciar acepciones y experiencias sociolingüísticas que no corroboran necesariamente un sentido jerárquico-despótico, sino que apuntan hacia el hecho de que (Spivak, 2015[1994], p.103), "los oprimidos en una sociedad capitalista no tienen necesariamente acceso inmediato a una resistencia que pueda considerarle «correcta»" (traducción propia). Menos que estos juicios categóricos, busco demostrar una agencia propiciada por cierto esencialismo "operacional" que no ocurre bajo los mismos "compromisos ontológicos, epistémicos y normativos de los diversos esencialismos tradicionales" (Bonino y Vazquez, 2016, p. 5).

por los ríos, principal medio de comunicación en la Amazonía, atravesados por canoas, gentes e historias; conexiones que son, por lo tanto, intercomunitarias, interprovinciales, interregionales.

Los ríos –tal como se ha dicho sobre las radios comunitarias– son más que 'medios' que conectan un punto con otro, y abrigan una infinidad de seres, las *amarun* (Uzendoski, 2010, p. 197), por ejemplo. Asimismo, *Jatari* –y esto se puede ampliar hacia radios comunitarias en general– acoge las experiencias de todos quienes interactúan por medio de la frecuencia radial (y además vía internet), más allá del espacio físico de la radio, ubicado junto a la sede de ACIA y casi frente a la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Gabriel López. Anoto el paralelo propuesto desde la trayectoria de César Chimbo.

> Me fui a la universidad y estudié cuatro años para la Licenciatura, poco a poco fui aprendiendo idioma español. Gradué, más que todo gradué. Con título de licenciado, me mandan como profesor de kichwa a un colegio lejano, estuve en Sarayaku, estuve trabajando como profesor de kichwa. Después, estuve en zona Curaray, pasé dos años en una escuelita, asimismo como profesor unidocente, tenía 15 estudiantes.

En verdad, la ruta unidocente de César como profesor primario nos remite a los flujos que han formado, en el pasado, el tejido de lo que hoy son las comunidades de Arajuno. Israel Tanguila, director de Jatari Kichwa al momento que se desarrollaba este estudio (2021-2022), me ha contado que sus abuelos se iban a Sarayaku, caminando por días, a intercambiar productos, "hacían trueque, más que todo". Desde la cabecera del Curaray, "viajaban en canoa, pero en el intermedio había un problema, vivían los waoranis", por eso en "ciertos días era prohibido entrar al río, no podían pasar por allí". Según las memorias compartidas por los abuelos, en "tiempos de huevo de *charapa* –agosto, septiembre, octubre– era cuando los waorani salían a la playa a coger los huevos para comer; entonces esos peligros tenían, había días que sabían que no podrían pasar, cuando los wao salían a las playas".[11]

Haciendo una analogía, podemos decir que la unificación del alfabeto kichwa ratificada en 1998, en Tabacundo, representa un punto de

11 Entrevista realizada en Arajuno, el 21 de abril de 2022.

confluencia –15 consonantes y 3 vocales– en medio de los varios 'afluentes' posibles. "Claro que cada provincia, cada comunidad, cada cantón tiene sus dialectos locales, eso debe mantener, no deben perder eso", explica César, aclarando su perspectiva. "Nadie kichwa hablante habla un 100% de kichwa, *nadies* [énfasis propio]. Para hablar un puro kichwa, tenemos que aprender, investigar bien el kichwa puro. Ni yo ni otras personas no hablan kichwa puro. Eso tenemos que ir aprendiendo, como en español. Yo te pregunto: ¿quiénes hablan español puro?"

Respecto de esta opinión del rector Chimbo, es oportuno evocar la noción de "comunidades imaginadas" (Anderson, 1993, p. 65), que pone en jaque una supuesta *pureza*, en medio del proceso de dilución del carácter sagrado del latín, que estuvo acompañado del "impulso revolucionario de las lenguas vernáculas por el capitalismo, contribuyendo al surgimiento de la consciencia nacional". Esta consciencia forjada en el momento fundante del Estado-nación, parte de una perspectiva de *unificación*, lo que deja en evidencia una de las preguntas aquí propuestas: ¿cuál es el sentido de la unificación del kichwa frente a las diversidades dialectales y a lo que estas representan como potencial dinámico, vivo, orgánico y creativo de la lengua? Y, además, ¿cómo una radio comunitaria, con propósito intercultural puede aportar a ese potencial? ¿Cómo mantener su propósito frente al desborde de imposiciones, "mezclas" e "invenciones", que expondrían los efectos de la tríada fundante del mismo Estado-nación: "fatalidad", "tecnología" y "capitalismo"? (Anderson, 1993).

Puede haber un carácter de fatalidad en el hecho de que la radio *Jatari Kichwa* esté inmiscuida en interacciones comunitarias, algo relacionado al destino mismo de un medio de comunicación e interacción. Pero el avance tecnológico, la posibilidad de un mayor alcance de la frecuencia –y de una posible repetidora–, la ampliación de las voces por medio de las redes sociales (por ejemplo, Facebook), son elementos que permiten sobrepasar fronteras nacionales e internacionales, cruzar experiencias más allá de los territorios amazónicos. En este sentido, es interesante reflexionar sobre ciertos paralelos entre el contexto fundante del "capitalismo impreso", como "el embrión de la comunidad nacionalmente imaginada" (Anderson, 1993, p. 73), y el estado avanzado del capitalismo y de la tecnología en la actualidad. En el pasado remoto, hubo la reunión de "lenguas vernáculas, dentro de los límites impuestos por las gramáticas y las sintaxis", lo cual creó "lenguas impresas mecánicamente reproducidas, capaces de disemi-

narse por medio del mercado" (Anderson, 1993, p. 72). En el presente, tras el horizonte delineado por McLuhan con su "aldea global", el capitalismo tecnológico o cognitivo, en verdad, amenaza con "reducir cualquier lengua a un simple objeto de operaciones algorítmicas para lograr su traducción", imponiendo la "anulación de los matices semánticos [y lingüísticos] directamente vinculados con la cultura y las representaciones sociales que construyen los pueblos" (Hidalgo Rivero, 2014, p. 94).

"Profe, ¿dónde aprendiste hablar unificadamente?"

Según Albó (2001, p. 247) "normar [o estandarizar] una lengua es establecer criterios y acuerdos para compatibilizar el uso de este instrumento básico de comunicación en medio de su gran diversidad de dialectos". Este autor, partiendo de la realidad boliviana, ha llamado la atención "sobre los riesgos que se correrían si no se afronta el tema con la debida flexibilidad y a un ritmo adecuado" (p. 251). La pregunta que introduce este fragmento ha sido hecha a César Chimbo, quien relata la curiosidad pedagógica generada desde que estuvo actuando como locutor en *Jatari Kichwa* y compartió espacios simultáneamente en cada *wasi,* en el despertar de cada día, con lo cual hacía converger *wasi-Jatari (radio)-yachay wasi.* El rector recuerda:

> La gente se admiró, era como cosa nueva [hablar en kichwa unificado], instrumento nuevo. Los primeros locutores, ahí estaba Flavio Tanguila, Edson Andy, otros jóvenes, y ellos hablaban así, *dialécticamente*[12] hablaban en micrófono. Eso escuchaba la gente. Dijeron que entendían mejor, así, *dialécticamente.* Después vine yo, ahora estoy unos 4 años en la radio, entonces yo empecé hablando unificadamente, en la radio, y también estaba hablando el compañero Óscar [Tanguila]. Como él era estudiante de aquí, de la Unidad Educativa Gabriel López, aprendió kichwa unificado. [Había] mucha gente [que] preguntaba: 'profe, ¿dónde aprendiste hablar unifica-

12 A pesar del intercambio entre *dialectalmente* y *dialécticamente* mantuve el término originalmente utilizado por el entrevistado, creyendo que el 'equívoco' con el uso de un código diferente al suyo evidencia una de las ideas que estamos abordando en este texto: las posibilidades que surgen, las adaptaciones y combinaciones en el ámbito de uno o más sistemas lingüísticos. Ambas palabras tienen su origen a partir del griego, formadas por el prefijo *dia-*, que significa 'a través de', y por la palabra *lektos/ legein*, 'escoger', 'decir' o 'expresar'.

damente? ¿Qué significa esta palabra que hablas en la radio? Por ejemplo, *hamuktarina*: '*Mashikuna kankuna* ña *hamuktarina tukunkichik*'.[13] La gente llegaba donde mí y decía: 'profe, ¿qué significa *hamuktarina*?' Yo decía, 'significa entender', hamutana.[14] [El rector escribe en la pizarra] Como no entra la R, se escribe con la H.

Flavio Tanguila (locutor del programa intercultural *Sumak Kawsay*), así como otras personas con quienes he conversado, había señalado anteriormente que, de hecho, Óscar Tanguila –hermano de Darwin, expresidente de ACIA (2013-2017)– era uno de los pocos locutores que se expresaba en kichwa unificado en la radio.

Darwin, rector de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Gareno, recuerda que su hermano, fallecido en 2019, "hizo una autoformación por su buena voluntad" y "se autopreparó para seguir en la comunicación", empezando desde la Radio Pública.

Nosotros desde la casa [aprendimos el kichwa], y luego en los centros educativos bilingües. Y justamente salió este Curso de Licenciatura en [Ciencias de la Educación e] Investigación en las Culturas Amazónicas, y durante cuatro años trabajamos en el tema de investigación como estudiantes, y hasta escribimos un diccionario amazónico[15] con las palabras en kichwa amazónico y a la par investigando las palabras en kichwa unificado, el kichwa de la Sierra.

Estos relatos en torno a la inserción, aunque limitada, del kichwa unificado entre las y los locutores de la radio nos permiten identificar algunos procesos y 'gradaciones', con desafíos y avances, flujos y contraflujos, que son parte de las dinámicas sociolingüísticas; los captamos dentro y fuera de la casa y de las comunidades, dentro y fuera de la escuela y del territorio.

Como hemos visto, el rector de la Unidad Educativa Gabriel López comparte una perspectiva interesante sobre este proceso. "Para hablar *kichwa puro* [énfasis de la autora] tenemos que estudiar, tenemos que investigar",

13 Traducido con la colaboración de la locutora de Jatari Kichwa, Nina Aguinda: "Amigos usted ya deben entender".

14 *hamutana [xamutana]*: v. comprender, pensar, razonar, discernir, meditar, reflexionar, entender.

15 Consultar en: https://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/25657/1/1%20Sabidur%C3%ADa%20de%20la%20Cultura%20Kichwa%20T1.pdf

"[el] kichwa que se aprende en la casa es una *mezcla* [énfasis de la autora]". Tomamos sus reflexiones para poner en evidencia algunos conceptos forjados desde la práctica pedagógico-comunicativa-comunitaria.

Lo *puro,* siguiendo la lógica propuesta por César Chimbo, proviene de la investigación sobre lo "gramaticalmente correcto", pero también indicaría un proceso continuo y tan amplio como el "horizonte de posibilidades" (Koselleck, 2006) surgidas a partir de una indagación cotidiana y al mismo tiempo creativa, interactuando con el entorno y lejos de la racionalidad positiva. En este sentido, el kichwa "puro" estaría más allá de la gramaticalización homogeneizadora de la lengua. Si lo consideramos así, la referida "pureza" no conduciría necesariamente a una simplificación identitario-lingüística, con los mismos compromisos ontológicos, epistémicos y normativos de los esencialismos tradicionales, sino a la diversidad y dinamismo de una lengua-viva.

> Por ejemplo, *botella*, *botella de vidrio*, no hay en kichwa, nuestros niños hablan [dicen] botella, en la casa dicen botella. Ahora: ¿qué tenemos que hacer los profesores que investigamos el kichwa? Tenemos que investigar. ¿Qué nombre pongo a *este* botella? En kichwa, '¿cómo será en kichwa?' Entonces, un profesor ha investigado. Y abre la botella, se mete en el agua sin tapa, y al meter en el agua se llena, y al llenar con agua salen unas burbujitas, con un sonido, tuc tuc puc puc [reproduce el sonido], suena así. Entonces, ahí ha inventado un docente: *este* botella de ahora en adelante se llama *pukpu.* ¿Por qué? Porque el sonidito que hace es puc puc puc… Entonces ya ponen nombre de botella. Entonces, así tenemos que ir nosotros inventando.[16]

Este proceso de investigar-experimentar-inventar abre varias posibilidades para pensar el desarrollo dinámico del kichwa, principalmente si se considera las interacciones casa-radio-territorio. Ampliando las perspectivas de estas interacciones, sobre el lenguaje y el paisaje, se observa que los "árboles, animales, plantas y espíritus no solo dan la vida, sino que también envían mensajes a los humanos"., de tal forma que "la gente tiene que percibir, interpretar y después comunicar a otras personas estos mensajes", en un mundo comunicativo donde "corren estilos ricos en ideófonos (u onomatopeyas) e imágenes creadas por sonidos" (Uzendoski, 2009, p. 150).

16 Entrevista realizada en Arajuno, el 22 de abril de 2022.

En *Nunca fuimos modernos,* Latour (1994) sugiere que la *purificación*, en el ámbito de las prácticas que caracterizan lo moderno –algo que 'nunca fuimos'– crea dos zonas ontológicas completamente distintas: los humanos y no humanos. Particularmente en el mundo comunicativo kichwa, y en un abordaje más amplio, como característica de la matriz filosófica amazónica (*perspectivismo amerindio*[17]), es visible la no distinción entre estas dos zonas. Siendo así, ¿cuál sería el sentido de la *pureza* evocada?, ¿cuáles sus usos operativos y/o performativos posibles?

El kichwa "castellanizado" es identificado con la *mezcla*. Sobre esta, seguramente, habrá controversias con relación a sus potencialidades creativas, y quizás liberadoras, en oposición a cierto carácter "desordenado", inauténtico e incluso 'gracioso'. "Hay personas que hablan unificadamente y [de] lo que nosotros hablamos se burlan; de ley tenemos que aprender el kichwa unificado", dice Nina Aguinda, locutora de *Jatari*.

Es interesante observar que el kichwa unificado –"gramaticalmente correcto"– tampoco llegaría, según sugiere César Chimbo, a alcanzar el estatus de *pureza*, al cual suele estar relacionado. Refiriéndose al diccionario, el docente-locutor afirma: "Algunas palabras no hay aquí, tenemos que seguir investigando". Ha hecho, además, ciertas concesiones a la diversidad dialectal, validada frente a la *mezcla,* el kichwa castellanizado, como se ve a continuación:

> Una cosa: [el] dialecto tiene que permanecer. Ahora, *unificado* es hablar correctamente, gramaticalmente. Los locutores tienen que aprender para hablar unificadamente. Tienen que aprender. También escuchamos *dialécticamente*. Por ejemplo, Napo con Arajuno, no hay tanta diferencia; con Archidona sí. Por ejemplo, 'caer': es *urmana,* en Arajuno y dicen *rumana* en Archidona. Hablan diferente, pero con mismo significado. Así no están mezclando castellano con kichwa, están hablando solamente en kichwa, no es castellanizado, solamente dialecto nomás es.

La noción de que los locutores "tienen que aprender para hablar unificadamente" se cruza con la idea de que el dialecto "tiene que permanecer". Y, como la vida no cabe en el diccionario, "tenemos que seguir investigando". ¿Pero quién o quiénes estarían autorizados a realizar esta investigación?

---

17 Síntesis conceptual realizada por Eduardo Viveiros de Castro (1951-) y Tânia Stolze Lima. Ver: https://ea.fflch.usp.br/conceito/perspectivismo-amerindio

¿Solo las y los profesores? ¿Quiénes estarían facultados a validar sus 'invenciones'? Según Uzendoski y Whitten (2014, p. 9)

> The linguistic policies of Ecuador, for example, still force Amazonian Quichua speaking children to learn a standardized Quichua in school that is based on the Andean, highland dialects.

Además, los autores cuestionan que:

> The interrelation of cultural and linguistic forms to territory, as well as the specialized and complex ways of speaking Quichua that transmit Amazonian imagery, spirituality, and ecology have all been ignored or discounted by language planners and bureaucrats who see only pan-Quichua.

En su estudio de caso sobre la comunidad Nuevo Paraíso, en el Alto Napo, Grzech (2017, p. 27) ha observado algo sugestivo (énfasis propio en cursiva) sobre la radio, el kichwa unificado y las variantes regionales del idioma.

> En el nivel de la comunidad, los dirigentes subrayan la importancia de la lengua y las costumbres kichwas, pero consideran que la responsabilidad de transmitirlas a las nuevas generaciones corresponde sobre todo a las escuelas bilingües. En las reuniones oficiales de la comunidad en Nuevo Paraíso [Alto Napo], se ha hablado mayoritariamente la variedad local del kichwa. Sin embargo, el hecho de que algunos dirigentes que hablan kichwa unificado hayan optado por este en estos actos es considerado por muchos miembros de la población local como un signo de extravagancia y una muestra de fanfarronería (…) el kichwa unificado tiene una posición privilegiada con respecto a las variantes regionales del idioma. *La única excepción parece ser la radio, donde existen programas en la variedad local de la lengua.*

Según Montaluisa (2019, p. 298) "los fenómenos lingüísticos presentes en las hablas del quichua no son muchos, sin embargo, debido a su manifestación en las hablas, da la impresión de estar ante una gran diversidad dialectal". Y la radio es fundamentalmente un espacio polifónico –en el sentido bakhtiniano–, con diversas hablas, oralmente difundidas; su alcance es tanto mayor cuanto mayor es el alcance de sus ondas al aire, y más allá, consideradas las posibilidades tecnológicas. Montaluisa observa la complejidad en determinar las fronteras dialectales, posiblemente debido "a los fenómenos de migraciones libres o forzadas del pasado, así como también a las relaciones de intercambio y, en tiempos coloniales, a la evangelización".

Al inicio de los años 2000, partiendo de la realidad boliviana, Albó (2001, pp. 251-252) advirtió que, si para elaborar la norma "solo se toman en cuenta las prioridades y refinamientos académicos de los lingüistas", se correría el riesgo de no considerar "el sentimiento y las motivaciones de los usuarios cotidianos de la lengua" y enfatizó que "la razón fundamental para una norma común es la comunicación eficaz". En este sentido, retomamos algunas preguntas anteriores: ¿cómo una radio comunitaria, con propósito intercultural y pedagógico, puede conciliar su programación en medio del desborde de imposiciones, "mezclas" e "invenciones" que llevarían a la pérdida del idioma y no a desarrollar su potencial dinámico, vivo, orgánico y creativo?

Jatari Kichwa y los 'horizontes de posibilidades'

El civilizado a medias es mucho mejor que el bárbaro
(Anderson, 1993, p. 32).

En su historia de los conceptos, R. Koselleck (2006, p. 98) afirma que:

> Sin conceptos comunes no puede haber una sociedad y, sobre todo, no puede haber unidad de acción política. Por otro lado, los conceptos se fundamentan en sistemas político sociales que son, de lejos, más complejos de lo que nos hace suponer su comprensión como comunidades lingüísticas organizadas bajo determinados conceptos clave.[18]

En consecuencia, argumento que la 'unificación' puede ser tan oportuna, pedagógica y políticamente adecuada, cuanto mayor sea la búsqueda por reconocer y convivir con la complejidad, más allá de las comunidades lingüísticas organizadas bajo ciertos conceptos clave, como es la misma noción moderna de *nacionalidad* (kichwa).

Este reconocimiento fortalecería eventuales combinaciones o recursos de "cambio de código" que pueden representar una "yuxtaposición creativa" de distintos sistemas lingüísticos (Gumperz, 1982, citado en Dreidemie, 2011, p. 291).

18 Traducido por la autora a partir de la versión en portugués.

> En contra de perspectivas normativistas o ancladas en ideales monolingües, la yuxtaposición de sistemas lingüísticos que se observa en el quechua mezclado no indica conocimiento imperfecto de alguna de las lenguas ni queda relacionada con el nivel educativo de los hablantes. Por el contrario, implica de parte de ellos el conocimiento y la manipulación de los recursos comunicativos disponibles en tanto estrategias funcionales de negociación y posicionamiento interaccional en el espacio local, lo que reflexivamente refiere y constituye procesos mayores de reconfiguración étnico-identitaria.

Así, lo "gramaticalmente correcto" podría sumarse a otras formas de (de)codificación de las experiencias creativas, conectándose –como *mezcla* o como diversidades dialectales– al acontecer concreto, a "las particulares formas de habla y a sus funcionalidades entendidas como estrategias emergentes de adaptación material que el grupo social emplea dentro de un contexto que lo condiciona históricamente" (Dreidemiede, 2011, p.117).

Por último, aunque sea delicado hablar de los *esencialismos* frente a la reincidencia de manifestaciones intolerantes y fundamentalistas –y lejos de una concepción fija de identidad (Hall, 2006)–, vale evocar las posibilidades de un "esencialismo estratégico" (Spivak, 2015 [1994]) en lo que suele ser identificado como kichwa *puro*. En este caso, este término no sería un punto de partida para lo prescriptivo, mistificado y áurico. Tampoco sería un punto de llegada, que "roba del presente la posibilidad de experimentarse como presente" (Koselleck, 2006, p. 37). Lo *puro,* en cuanto parte de una estrategia "operacional", no estaría inscrito en el ámbito de la concepción temporal de un progreso lineal, determinista y reductor de posibilidades.

Considerando las particularidades de la dimensión tiempo-espacio inherentes al sistema lingüístico y epistemológico de la nacionalidad kichwa, la referencia al kichwa *puro* remitiría al "futuro pasado", el "futuro concebido por las generaciones pasadas" (Koselleck, 2006, p. 23), y actualizado o re-articulado en la experiencia cotidiana del presente. Un porvenir que no ha llegado, porque todavía no fue rememorado, visibilizado, inventado y tejido.

Consideraciones finales

La radio comunitaria *Jatari Kichwa* surgió como una de las frecuencias originariamente concedidas por medio de la primera política afirmativa ecuatoriana. Esta política ha sido propuesta, elaborada y desarrollada en el marco de la ampliación de fronteras megaextractivas en el centro-sur de la

Amazonía, por parte de la industria petrolera y megaminera. Dentro de este contexto, en diversos momentos se ha cuestionado el hecho de que algunas radios comunitarias de las nacionalidades estarían siendo gestionadas con una perspectiva comercial, privada u orientada por el gobierno de turno, no desde las comunidades. Eso llevaría a la inserción de ritmos, tiempos y perspectivas ajenas a estos lugares y tejidos selva-adentro, 'contaminando' culturalmente, y seduciendo, sobre todo a las y los jóvenes supuestamente más susceptibles y curiosos de los avances tecnológicos, al apego mediático, al culto de celebridades, al consumo de un modo de vida incompatible con el cotidiano que se da entre la casa, el río, la *chackra*, etc. Esta preocupación, no del todo inválida, reúne ciertos prejuicios que refuerzan la imagen de lo indígena atrapado y apegado a un pasado mítico, intocable, que debe ser protegido, por lo tanto, aislado de los seductores peligros de la modernidad. De otro lado, esta perspectiva también negaría a los pueblos indígenas de la Sierra y de la selva ecuatoriana el *agenciamiento* y la capacidad intelectual para establecer sus *agendas* sociopolíticas, comunicativas y dialógicas, según sus prioridades, estrategias, preferencias y deseos. Según ha afirmado la socióloga aymara Silvia Rivera, "lo indio es moderno", algo que nunca sería comprensible desde el discurso de lo originario intocable.

En este texto he abordado los matices en el ámbito del idioma que atraviesa el cotidiano de la radio *Jatari Kichwa*, que pone 'al aire' una diversidad de historias, traslados, generaciones, hablas y escuchas, tiempos-espacios, e interrelaciones que cruzan el río, dentro-fuera de las comunidades, dentro-fuera del territorio. "Por favor traer la canoa para que dejes ahí mismo", es el comentario dejado por un oyente en *Faceboo*k, mientras se traslada de un lado a otro. El reguetón masificado comparte espacio con la cumbia kichwa-amazónica, con letras tan cotidianas como la pérdida de un amor o el canto de un pájaro en la selva.

Jatari Kichwa, como un espacio de flujos (y contraflujos) constantes, con confluencia entre historias, experiencias y sistemas lingüísticos, ofrece una mayor permeabilidad a la 'con-vivencia' y el cruce de las fronteras etnolingüísticas. Se trata, por lo tanto, de un espacio que permite comprender las relaciones entre comportamientos lingüísticos y características sociológicas e históricas, interconectando con otros ambientes educomunicativos y pedagógicos; así se vinculan la casa, la escuela y la radio.

Después de ocho años (desde 2014) de acompañar las trayectorias de las diferentes radios y procesos comunicativos en la Amazonía, recuerdo la

primera vez que escuché un comentario sobre estas frecuencias. Un comunicador comunitario y exlocutor en diversas radios me contó que habían puesto un candado en la puerta de la radio de su nacionalidad, impidiendo la entrada, por cuenta de una notable resistencia de su familia a lo que era el proyecto de ampliación de la frontera petrolera.

Busco orientar estas últimas consideraciones en el sentido de pensar que la norma no puede ser un candado que impida el acceso al lenguaje y la riqueza del habla, o que limite la expresión del idioma a espacios privilegiados, como ha ocurrido históricamente desde la fundación del Estado moderno, con sus aparatos científico-filosófico-epistemológicos de legitimación excluyente y 'uni-versal'.

Finalmente, si la selva tuviera puertas, serían los ríos, que transportan sedimentos, vidas, palabras y posibilidades.

Referencias

Albó, X. (2001). Flexibilidad para la normalización en lenguas originarias. *Lexis XXV*(1-2), 243-269). https://doi.org/10.18800/lexis.20010102.013

Anderson, B. (1993). *Comunidades Imaginadas: Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo* (E. L. Suárez, trad.). Verso.

Bonino, F. y Vazquez, J. (2016). *Sujeto(s) políticos en disputa: la crítica de Butler al esencialismo feminista.* Universidad Nacional de Villa María. http://catalogo.unvm.edu.ar/doc_num.php?explnum_id=921

Bravo Aguilar, A. y Vallejo Real, I. (2019) Mujeres indígenas amazónicas. Autorrepresentación, agencialidad y resistencia frente a la ampliación de las fronteras extractivas. *RITA*, *12.* http://revue-rita.com/dossier-12/mujeres-indigenas-amazonicas-autorepresentacion-agencialidad-y-resistencia-frente-a-la-ampliacion-de-las-fronteras-extractivas-andrea-bravo-ivette-vallejo.html

Cruz Rodríguez, E. (2013). *Pensar la Interculturalidad: una invitación desde Abya-Yala/América Latina* (1a ed.). Abya-Yala.

Dreidemie, P. (2011). *Nosotros lo hablamos mezclado: estudio etnolingüístico del quechua hablado por migrantes bolivianos en Buenos Aires (Argentina)* (1a ed.). IIDyPCa, Universidad Nacional de Río Negro, CONICET.

Esposito, R. (2003) [1998]. *Communitas: origen y destino de la comunidad* (la ed). (C. R. Molinari Marotto, trad.). Amorrortu.

Esposito, R. (2012). Inmunidad, comunidad y biopolítica. *Las Torres de Lucca. Revista Internacional de Filosofía Política*, *1*(1), 101-114. https://revistas.ucm.es/index.php/LTDL/article/view/76839/4564456557826

Garcés, F. V. (2020). Etnoeducación e Interculturalidad: Una mirada teórica e histórica. *Repositorio Bibliográfico Digital de EIB.* https://www.

academia.edu/44203371/Interculturalidad_Educaci%C3%B3n_Intercultural_Biling%C3%BCe_y_Etnoeducaci%C3%B3n_Una_mirada_te%C3%B3rica_e_hist%C3%B3rica

Grzech, K. (2017). ¿Es necesario elegir entre la estandarización de las lenguas minoritarias y la vitalidad de sus variedades? Estudio de caso del kichwa de Alto Napo. *Onomázein* (número especial), 16-34. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134553393002

Hall, S. (2006) [1992]. *A identidade cultural na pós-modernidade* (11a ed.) (T. Tadeu da Silva y G. Lopez Louro, trad.). DP&A.

Hidalgo Rivero, H. (2014). Globalización, lenguaje y capitalismo cognitivo. *Observatorio Laboral Revista Venezolana*, 7(14), 85-101. Universidad de Carabobo. http://servicio.bc.uc.edu.ve/faces/revista/lainet/lainetv7n14/art05.pdf

Koselleck, R. (2006) [1979]. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos* (W. Patricia Maas y C. Almeida Pereira, trad.). Contraponto Editora PUC-Rio.

Latour, B. (1994). *Jamais fomos modernos* (C. Irineu da Costa, trad.) (1a ed). Editora Nova Frontera.

Latour, B. (2012). *Reagregando o social: Uma introdução à Teoria do Ator Rede.* (G. C. Cardoso de Sousa, trad.). EDUFBA/EDUFSC.

Latour, B. (1996) [1990]. On actor-network theory: A few clarifications plus more than a few complications. *Soziale Welt*, *47*, 369-381. http://www.bruno-latour.fr/sites/default/files/P-67%20ACTOR-NETWORK.pdf

Manresa, A. (2019). La escuela como proyecto de expansión de la ciudadanía (1900-1960): una mirada desde las comunidades de la ribera del río Bobonaza, Pastaza. En J. Juncosa y B. Garzón (eds.), *Misiones, pueblos indígenas y la conformación de Región Amazónica: Actores, tensiones y debates actuales* (pp.41-55). Abya-Yala.

Montaluisa Chasiquiza, L. (2019). *La estandarización ortográfica de quichua ecuatoriano: Consideraciones históricas, dialectológicas y sociolingüísticas.* Abya-Yala.

Muniz, M. L. de C. (2016). *A busca pela palavra roubada: estratégias de comunicação e articulação de povos e nacionalidades indígenas na Amazônia equatoriana.* [Tesis de Doctorado en Sociología, Universidade de Brasília]. Archivo digital. http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22751/1/2016_MariaLuizadeCastroMuniz.pdf

Muniz, M.L de C. y Cárdenas, A (2018). Geo-grafías decoloniales y el pensamiento femenino indígena. Tejiendo y modelando resistencias y re-existencias en la Amazonía ecuatoriana. En S. Vargas y P.C. Tapia (eds.), *Pensamiento*

indígena en Nuestramerica - debates y propuestas en la mesa de hoy (pp.101-130). Gestión Editorial.

Muniz, M. L. de C. (2019a). Educación y Territorio en el "Nuevo Ecuador": Viejas Prácticas para nuevos modelos. En S. R. M Souza. y L. C Santos (eds.), *Entre-linhas: educação, fenomenologia e insurgência popular*. EDUFBA, 163-190. https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/32041/1/Entre-linhas-educacao-fenomenologia-insurgencia_vol6_miolo-RI%20%281%29.pdf

Muniz, M. L. de C. (2019b). La articulación Estado-empresa en Ecuador. La "socialización de la política pública minera" como trampa al Convenio 169 de la OIT. *Ecuador Debate*, 106.

Spivak, G. C. (2015) [1994]. Can the Subaltern speak? En Williams, P. y Chrisman (eds.), *Colonial discourse and post-colonial theory. A reader* (pp. 66-111). Columbia University Press. http://users.uoa.gr/~cdokou/TheoryCriticismTexts/Spivak-Subaltern.pdf

Tubino, F. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. *Rastros y fronteras de la identidad, 158.* Universidad Católica de Temuco. https://scholar.google.com.pe/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=xIPyDPMAAAAJ&citation_for_view=xIPyDPMAAAAJ:u5HHmVD_uO8C

Uzendoski, M. A. (2009). La textualidad oral napo kichwa y las paradojas de la educación bilingüe intercultural en la Amazonía. En C. Martínez (ed.), *Repensando las identidades y políticas indígenas en América Latina.* FLACSO Ecuador.

Uzendoski, M. A. (2010) [2005]. *Los napo runa de la Amazonía ecuatoriana* (N. Saavedra, trad.). Abya-Yala.

Uzendoski, M. A. y Whitten, N. Jr. (2014). From "Acculturated Indians" to "Dynamic Amazonian Quichua-Speaking Peoples". *Tipití: Journal of the Society for the Anthropology of Lowland South America*, *12*(1), 1-13. http://digitalcommons.trinity.edu/tipiti/vol12/iss1/1

Vallejo I. y García, M (2017). Mujeres indígenas y neo-extractivismo petrolero en la Amazonía centro del Ecuador: Reflexiones sobre ecologías y ontologías políticas en articulación. *Brújula*, *11*, 1-43. https://www.flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/%25f/agora/files/FA-AGORA-2017-Vallejo_5.pdf

Capítulo 8

La lengua kichwa en la era digital. Zirmakunapi kichwa shimimanta

Alliwa Yolanda Pazmiño Perugachi[1]

Introducción

Respecto a los idiomas indígenas y al kichwa en particular, siempre se escucha decir que "el kichwa es oral, nuestra cultura es oral". Indiscutiblemente, toda lengua tiene la competencia oral, pues la oralidad es una forma de expresar las ideas de viva voz. Ese discurso del "kichwa es únicamente oral" es sostenido por quienes no ven al kichwa escrito como una forma de modernización de la lengua, algo indispensable en la escolarización o porque se desconoce o existe tensión al asumir la normalización o estandarización de este idioma. Un evento clave para la escolarización fue el enfocado en el desarrollo y difusión de la lengua kichwa en la década de los 70 con el Programa Nacional de Alfabetización Kichwa, planteado con el fin de acceder a una escritura unificada, según el Diccionario Shimiyukkamu (2007).[2]

La unificación de la lengua ha pasado por varios procesos: en 1980 el alfabeto kichwa contaba con 21 grafías; en 1998 se definió la utilización de 18 grafías, y en 2004 se oficializó el alfabeto kichwa con 18 grafías mediante el Acuerdo Ministerial 244.

Si queremos que el kichwa viva, también debe expresarse mediante la escritura, en los libros y en publicaciones periódicas, en internet, en sus diferentes expresiones. Escribir una lengua se trata de un acuerdo social,

1 Kichwa.net

2 Chimbo, J., A. Ullauri, E. Shiguango. (2007). Shimuyukkamu Diccionario. Casa de la Cultura Ecuatoriana Benjamín Carrión, Núcleo de Sucumbíos.

de cómo vamos a escribirla. "Hay que quitarnos esos preceptos de que el kichwa es únicamente oral, porque cuando vas a enviar un *e-mail*, mensajes de texto, publicaciones en Facebook, en la escolaridad es necesario escribir", señala Sacha Rosero, representante de Kichwa.net. Por lo tanto, se necesita desarrollar la lengua, que no se quede únicamente en el núcleo familiar y también se la escriba. La escritura responde a las necesidades sociales, a los intereses de los hablantes; sus contenidos son planteados desde los hablantes y para los hablantes. Es así que nacen algunos proyectos enfocados en buscar con la escritura y otras expresiones una comunicación en lengua propia, en este caso, el kichwa.

Recordemos que en la Constitución de 2008, que está vigente, se reconoce al Ecuador como Estado plurinacional e intercultural. En ella se ratifica como lengua oficial al español y como lenguas de relación intercultural al kichwa y al shuar, quedando estas últimas como oficiales en sus territorios. Si bien es cierto que esos avances son producto de las luchas de los pueblos y nacionalidades del Ecuador, aún hace falta el empoderamiento desde los pueblos.

En ese contexto, las lenguas minorizadas siguen siendo desplazadas por la lengua dominante. Sin embargo, pese a tal situación, existen grupos que debido a su conciencia social, cultural y lingüística continúan con iniciativas para promover y revitalizar las lenguas minorizadas. En este artículo mencionaré algunas acciones de las organizaciones pioneras en visibilizar y difundir la lengua kichwa en internet: Kichwa.net, Kichwashun y Kichwa Mashikuna.

El kichwa en internet

La presencia del idioma kichwa en el espacio digital ha ido aumentado de a poco, y en aproximadamente una década se ven los resultados. Kichwa.net es una organización pionera en la generación, difusión y desarrollo de la lengua kichwa a través de contenidos digitales en internet. Con la creación de la página *web* y las páginas en las plataformas digitales se empieza a visibilizar el kichwa haciendo uso de las nuevas tecnologías. Hace una década no había páginas digitales enfocadas en difundir la lengua kichwa, incluso la escritura era escasa. Los materiales para la enseñanza de esta lengua y libros en kichwa en el ámbito digital era algo nulo, por lo cual surge el proyecto de Kichwa.net con el objetivo de promocionar y fortalecer el idioma en internet.

Sacha Rosero, director de Kichwa.net, cuenta cómo fue el proceso de creación y sostenibilidad de este proyecto de la lengua kichwa en la red. La creación de una página *web* exclusivamente para la difusión de contenidos referentes a este idioma y de contenidos en kichwa marca un hito en el proceso de divulgación de materiales en lengua originaria, y la enseñanza del kichwa por internet. El proyecto nace de una experiencia y necesidad de divulgar esos contenidos, así como materiales para el aprendizaje de la lengua. "En esos años incluso conseguir un libro en formato impreso era escaso, y más aún en internet. Cuando vivía en Barcelona, estaba aprendiendo cómo fueron los procesos en Cataluña para revertir la pérdida de la lengua catalana. El hecho de vivir en Cataluña me enseñó todo el tema lingüístico. Actualmente, el catalán es una lengua fuerte y cooficial dentro del Estado español", dice Rosero.

Él conoció de cerca el proceso de revertir la pérdida de las lenguas minorizadas, de manera que así nació la idea de construir un espacio que aporte a la difusión, uso y mantenimiento de la lengua kichwa, algo basado en una realidad casi similar a la de las lenguas minorizadas de España y que podía aplicarse con la lengua kichwa. Kichwa.net, entonces, nace de una necesidad de tener material y difundirlo, de modo que se empezó a construir una página *web* que contuviera información disponible para quienes desearan aprender la lengua kichwa o conocer sobre ella. En 2011, luego de varios años de trabajo y desarrollo de diversas acciones enfocadas en el proceso de fortalecer el uso del kichwa, se construyó el sitio Kichwa.net.

Al ver cómo se fomentaba el uso del catalán en Cataluña, Rosero aprendió de ese proceso, donde la enseñanza de la lengua era indispensable. En esa comunidad autónoma de España había algunos niños catalanes con padres kichwas que hablaban el catalán, pero no el kichwa.

En ese contexto, se iniciaron cursos de kichwa en Barcelona y había la necesidad de desarrollar y contar con materiales. A esa experiencia se sumó el curso sobre revitalización de las lenguas minorizadas en el País Vasco, en 2011. Rosero explica que para empezar un proceso de revitalización lingüística de una lengua minorizada es indispensable el conocimiento y la motivación de los hablantes, pues no es suficiente con tomar un curso. Añade que "Hay que actuar con coherencia, hablar la lengua, defender la lengua, estudiarla, promoverla, no solo decir que se lo está haciendo, como ciertos personajes dicen que lo hacen, en su discurso para proselitismo político".

El revitalizar un idioma es un proceso, es cuestión de generaciones, y se requiere de múltiples acciones coordinadas y organizadas para desarrollar la lengua. No es suficiente solo el ámbito comunicativo o educativo, se debe usar la lengua en todos los espacios lingüísticos.

Kichwa.net, representa más de una década, en la que se han dedicado miles de horas para recopilar, buscar, organizar; ha seguido un proceso de compromiso y autofinanciamiento para que sea sostenido ese propósito. Dice Rosero: "Miles de horas de recopilar material, escanear material, diferentes trabajos se han realizado y se pudo crear y desarrollar Kichwa.net para cubrir una necesidad que no existe".

En el transcurso de este período se han visto los resultados, se ha logrado visibilizar la lengua y, al ser pioneros, quienes trabajan en el sitio son un ejemplo que muchos siguen. En la actualidad, se pueden encontrar algunas páginas y grupos que están haciendo algo por el kichwa, en la medida de sus posibilidades.

Kichwa.net no se ha construido en un par de años, se debe a la experiencia, conocimiento y un equipo multidisciplinario: "Somos kichwa hablantes y hemos estudiado la lengua, tenemos conocimientos en diferentes áreas y habilidades informáticas, así como hacer marketing en internet; somos multilingües", dice el director de Kichwa.net.

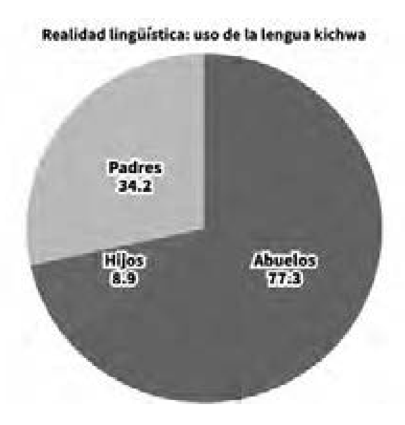
El activismo kichwa parte de la coherencia y conocimiento

El trabajar en pro de la lengua kichwa por varios años con autofinanciamiento es un reto. Las acciones que se desarrollan siempre han sido pensadas en revertir el proceso de pérdida de la lengua. Existen notorios cambios lingüísticos, que se observan con solo referirnos a tres generaciones, empezando desde los abuelos y siguiendo con padres e hijos; resalta el cambio del monolingüismo kichwa al monolingüismo hispano.

En una investigación sociolingüística de las lenguas indígenas del Ecuador realizada por la lingüista Marleen Haboud (2017), se presenta la realidad lingüística del kichwa sobre el uso intergeneracional: 77,3% de los abuelos hablan kichwa, los padres 34,2% y los hijos 8,9%.

Así también, desde la propia experiencia de haber sido parte de una investigación, debo señalar que en 2011 se realizó un sondeo sobre la vitalidad de la lengua en comunidades kichwas de las provincias de Pichincha, Bolívar, Cotopaxi y Chimborazo, donde se encontró similares datos. Los resultados

obtenidos en ese estudio revelaron que los abuelos usaban el quichua en un 90%, mientras los jóvenes solo un 4% (Pazmiño, 2013, p. 229).



Nota. Haboud (2017).

El desplazamiento de la lengua kichwa por el español es notorio, es decir, se pasa del monolingüismo kichwa al monolingüismo en castellano.

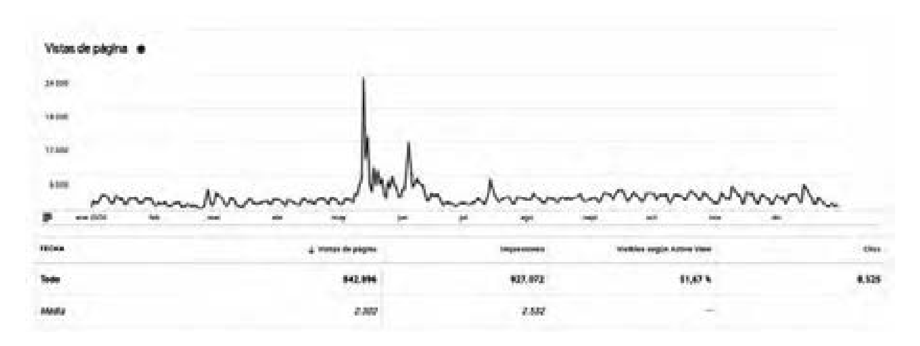
Las acciones que surgen en favor de la lengua kichwa se enfocan en visibilizar la lengua en internet. Si miramos los contenidos que se difunden en la página de Kichwa.net, un 90% se realiza en kichwa; se trata de videos, audios, textos, imágenes. Por ejemplo, la página de Facebook cuenta con más de 22 mil seguidores.



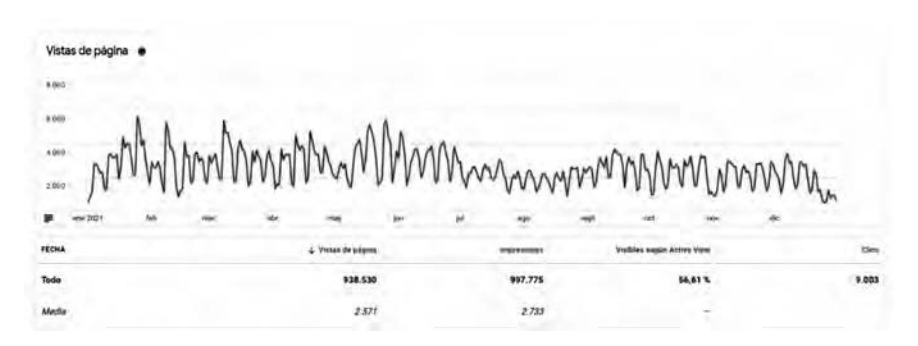
Nota. Facebook Kichwa.net

La página web también tiene actividad y a ella acceden para la información disponible, según datos del administrador de Kichwa.net, un promedio de 2500 usuarios que ingresan diariamente. Para poder ilustrar sobre la dinámica de este sitio web, nos facilitó los siguientes datos que reflejan el impacto que ha tenido durante los tres últimos años.

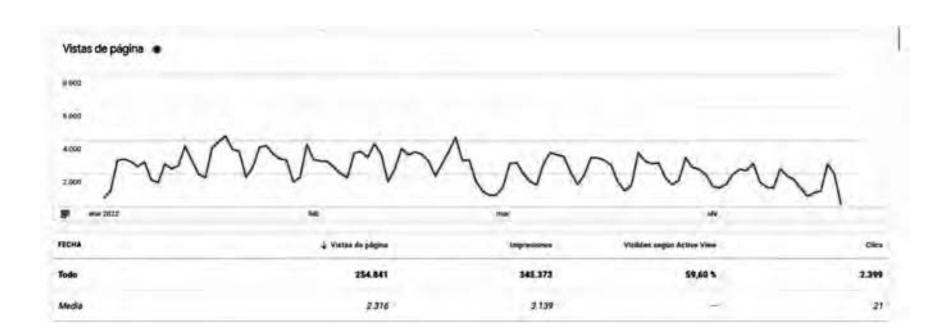
En 2020, 842 896 personas visitaron la página, es decir 2302 usuarios en promedio por día.



En 2021, aumentó el número de ingresos a 938 530, lo que indica que se han obtenido 2571 usuarios en un día, según el dato promedio.



En 2022, de enero hasta abril se ha mantenido la cifra, en un promedio de 2316 visitas por día.



Kichwashun, es otra de las organizaciones sin fines de lucro que difunde información en kichwa. Esta iniciativa tiene como objetivo fortalecer el kichwa desde lo organizativo; su lema es "*Kichwapi, kichwakunapak kichwankapak kichwa kashpaka*" "En kichwa, para los kichwa, para ser kichwa si eres kichwa". Esta página está activa desde 2016; los trabajos que realiza Kichwashun son autofinanciados y así se los ha mantenido desde que se inició.



En la descripción de su página consta el objetivo de Kichwashun: "Es una organización para fortalecer el idioma kichwa: "*Runa shimita sinchiyachinkapak tantanakuy. Kichwapi, kichwakunapak kichwankapak kichwa kashpaka*". Esta página tiene más de 5 mil seguidores y varios administradores; se acepta que los usuarios publiquen contenido, comenten o envíen mensajes etiquetando a la página. Desde Kichwashun se han realizado varias actividades: talleres, capacitaciones, campañas de concienciación y enseñanza en temas relacionados con lengua, cultura y educación.

Para citar una de las actividades que vinculan varios canales y actores, me referiré al proyecto *Kichwashun willaykuna.* En el contexto de la pandemia, una de las acciones de Kichwashun fue realizar algunos infor-

mativos bilingües, en castellano y kichwa, que fueron difundidos por diversos medios de comunicación.

Los primeros meses de la pandemia fueron cruciales, pues había mucha incertidumbre sobre el coronavirus, de manera que se tomó la decisión de aportar con contenidos bilingües sobre lo que sucedía dentro y fuera del país para mantener informada a la ciudadanía. El informativo se lo realizaba en vivo y se lo adaptó para otros medios a fin de que se emitiera en diferentes horarios. Los contenidos generados se difundieron en la web de Kichwa.net, en Youtube, en redes sociales y en algunas radios de la provincia de Imbabura.



La presencia de la organización Kichwashun no es reciente; desde hace varios años ha venido difundiendo y estimulando el uso de la lengua kichwa. No se ha limitado a actividades en internet, sino que ha sido una herramienta complementaria a todas las acciones que se han impulsado de manera directa o en conjunto con organizaciones o entidades gubernamentales.

Otro claro ejemplo de activismo lingüístico es Kichwa Mashikuna, un grupo en Facebook, creado hace 7 años. Actualmente cuenta con 16 mil miembros. Este sitio web tiene varios administradores y editores. Las publicaciones que se difunden en esta página son en un 99 % en idioma kichwa. El objetivo de Kichwa Mashikuna es incentivar la participación e interacción en kichwa para personas que aman o quieren a este idioma, como dice su eslogan: *Kichwata kuyak mashikunapa zirma panka kan*". En la descripción de este grupo consta el objetivo para el que fue creada la página: "*Kaypimi tukuy kichwapi shuyukunata, kuyukshuyukunata, killkashkakunata churana kapankichik. Kichwapi rurashkatami ashtawan chaskipashun. Ama shinaku kashpa KICHWAPILLA mashikuna.* "Esta

página es para quienes aman el kichwa. Aquí pueden compartir imágenes o videos, escritos en kichwa. Se aceptan mayoritariamente contenidos en kichwa. Por favor, amigos, solo en kichwa.

La página Kichwa Mashikuna es pública, cualquier persona puede encontrar al grupo y ver quién pertenece a él y lo que se publica. Una de sus políticas es que el contenido propuesto debe ser en kichwa, y tener una cualidad educativa. No se aceptan contenidos que busquen proselitismo político o pretendan engañar a la ciudadanía.



Nota. Facebook, Grupo Kichwa Mashikuna.

El director de Kichwa.net, Sacha Rosero comenta que:

> Más de una década hemos estado trabajando por la lengua kichwa, ya sea en Ecuador o fuera del país, si nos referimos específicamente al espacio en internet. Los primeros 5 años eran trabajos de 10 pm a 2 am; [había que] recopilar, buscar información, escanear, programar la página web.

La elección de una lengua central frente a una periférica siempre hará que una lengua sea desplazada. En consecuencia, la diglosia tiene que ver con la situación de convivencia entre dos lenguas, donde una es dominante y la otra subalterna.

Haboud (1998, p. 52), se refiere a las tensiones sociales en el contacto lingüístico cuando habla de diglosia y bilingüismo como:

> El hecho de que la lengua dominante empieza a usarse frecuentemente en contextos en los que tradicionalmente se había usado la lengua originaria. Estas situaciones vulnerabilizan a la(s) lengua(s) de menor estatus (minorizadas), disminuyendo su función sociocomunicativa y debilitando su sistema lingüístico, hasta desplazarlas.

Dentro de los hogares, puede darse el caso de que los hablantes kichwas prefieran que sus hijos hablen en la lengua distinta a la de sus ancestros, porque piensan que eso les impide prosperar. Una madre de familia recomendó a la profesora que le enseñe a su hijo en castellano "enseñarán en castellano, porque aquí en la casa hablamos kichwa".

Esta actitud de la madre de familia respecto al uso de su propia lengua representa las expectativas de un amplio sector de la población y constituye un fuerte desafío en el proceso de revitalización lingüística. Al preferir una lengua o dejar de usar la propia, los hablantes de idiomas originarios se desmotivan y se produce rechazo, incluso de los mismos hablantes. La lengua debe empezar manteniéndose en los hogares y luego en los diferentes escenarios: escolares, medios de comunicación, producción cultural, entre otros. El estar presente en diversos espacios y no solo reducido al ámbito del hogar, ayuda a que se amplíe su uso. Según datos de un estudio realizado en 2013 por Marleen Haboud, solo 3 de cada 10 familias kichwas hablan kichwa en sus hogares.

En un artículo de "La Revista" de *El Universo*, en 2013,[3] citan al lingüista Jorge Gómez-Rendón, quien afirma que las lenguas ancestrales están amenazadas.

> Vivimos un momento decisivo por varias razones. Por un lado, está el reconocimiento cada vez mayor de la importancia de las lenguas ancestrales como parte de nuestro patrimonio y, sobre todo, de nuestra vivencia de la interculturalidad. Por otro lado, está la sensible disminución en el número de hablantes de lenguas ancestrales, al punto que es posible afirmar que todas las lenguas ancestrales en nuestro territorio están, de una u otra forma, amenazadas.

Ese es uno de los factores a los que se enfrenta una lengua invisibilizada, minorizada, pero también se enfrenta a la deslealtad lingüística. Por ejemplo, a decir de Rosero, las críticas y los comentarios negativos de los mismos hablantes o no hablantes, como la siguiente opinión: "Solo es kichwa y esa lengua no sirve para este medio (internet), prefiero el inglés", también influye. Sin embargo, no se dejó de impulsar, se continuó y se demostró que una lengua puede escribirse, desarrollarse y adaptarse a los nuevos espacios, como en el internet.

---

3 Pinchevsky, Moisés. 2013. "Llamado urgente a nuestra palabra". *Cultura*: La revista de *El Universo*, 23 de junio.

Políticas lingüísticas de estas organizaciones

Hasta aquí he mencionado algunas de las acciones, pero en esta parte especificaré cada una de ellas y cómo han ido evolucionando frente a una tensión constante, al decir que "el kichwa no sirve para estar en internet" o que "no hay lectores kichwas". Las lenguas de los pueblos indígenas han sido marginadas, han estado en constante tensión en el contacto lingüístico por las preferencias de una lengua oficial sobre una lengua local. Desde cierto punto de vista, la lengua al ser marginada no ha podido desarrollar el léxico necesario en los diferentes campos, pero el léxico no es el único problema, lo es también la no tradición de la escritura. Una de las acciones para seguir con la lucha por las lenguas originarias es expandir su uso en todos los espacios posibles.

Kichwa.net es una organización pionera en tener proyectos enfocados a fortalecer y visibilizar la lengua kichwa en el entorno digital. Ha empezado con algunos encaminados a la enseñanza de este idioma en Barcelona y Ecuador. Como mencionó Rosero: "Empezamos un proceso de revitalización del kichwa en Ecuador. Vimos que se requiere de recursos económicos y humanos. No se ha contado con los suficientes y se ha tenido que cambiar el enfoque nacional a un enfoque provincial, en Imbabura, pero manteniendo los proyectos digitales en general".

Al mismo tiempo que se centra en proyectos de visibilización del kichwa en Internet y a libros en la lengua originaria, se enfoca en la enseñanza de la lengua. Como ya se mencionó, esta iniciativa nace de la necesidad de tener información en lenguas originarias. La idea era producir contenidos e incluso libros digitales. Sacha Rosero menciona que el mismo hecho de que alguien escriba un libro tiene sus costos, ya sea para la edición, la diagramación y todo el proceso que implica antes de pasar por la imprenta; luego, hay que tener recursos para imprimir. "Lastimosamente, los libros en Ecuador son demasiado caros, es casi un lujo para la clase media adquirir y leer libros. La digitalización abarata costos, por eso usamos las nuevas tecnologías y contenidos digitales para la revitalización lingüística".

Se han realizado algunos contenidos en formato digital para su distribución, ya que requiere menos recursos que una versión impresa. Algunos son producto de un proceso de búsqueda, organización, selección y clasificación en internet. Los libros que están en Kichwa.net no se comercializan, "si alguien cree que estamos violando algún derecho de autor sobre su material,

simplemente lo eliminamos de nuestra base datos; no lo vendemos, simplemente lo compartimos", afirma el director de esta página.

Kichwa ñuka shunkupi

Esta frase corresponde a una de las campañas de visibilización del kichwa en internet. Se trataba de una insignia que quiere decir "El kichwa en mi corazón". Consistía en compartirla y divulgarla como un identificativo de que se adquiere el compromiso para usar el idioma kichwa. Esta campaña se realizó en 2012 y se mantiene hasta la fecha.

En ese mismo ámbito de concienciación y de dar a conocer que la lengua kichwa está en un proceso de extinción, el 7 de febrero de 2012 se realizó el lanzamiento de la campaña de concienciación de la pérdida del kichwa en la provincia de Imbabura.



La campaña fue realizada por OtavalosOnLine, Kichwa.net y Kichwashun. El objetivo no solo fue informar sobre la situación lingüística del kichwa, sino también ofrecer enseñanza de kichwa gratuita por internet. Hay que recordar que la Unesco clasificó al kichwa como una lengua en peligro de extinción.

Dentro de ese contexto, también crearon un proyecto de revitalización del idioma kichwa denominado Kichwa Sisariy (El florecimiento del kichwa). Esto fue realizado por un grupo de exalumnos de posgrado en el País Vasco para la revitalización lingüística. Arturo Muyulema, del pueblo kichwa waranka y exalumno del posgrado realizado en 2011, dijo que: "El mentalizador de Kichwa Sisariy fue Sacha Rosero durante el Aditu 2011 en Euskal Herria, ahí fundamos un grupo de kichwa ecuatoriano. El Sisariy originario se fundó en Euskal Herría, luego Sacha vino de Barcelona a Ecuador y continuó con el activismo".

Ciudadanía

06/02/2012 12:1

Indígenas usan el internet para revalorizar el kichwa

Categoría: Ciudadanía, Imbabura

Una iniciativa que nace desde las organizaciones de los pueblos indígenas para recuperar la lengua madre.



En las comunidades indígenas de los cantones de Otavalo, Ibarra, Antonio Ante, Cotacachi y Pimampiro casi ya no se habla el kichwa.

Desde la próxima semana inicia la campaña de concientización para revalorizar la lengua Kichwa en toda la provincia de Imbabura. La iniciativa nace de la Asociación Runapacha **en coordinación con las organizaciones** OtavalosOnLine y Kichwa.net, las mismas que a la vez conforman el colectivo Kichwashun.

La campaña arranca el 7 de febrero y durará hasta marzo, consiste en informar de la situación lingüística del kichwa por los medios masivos locales. **Se realizarán seis conversatorios sobre las lenguas del mundo y el kichwa, talleres con los padres de familia para que practiquen la lengua nativa con sus hijos.** Además, se posicionará el portal **kichwa.net** para la enseñanza gratuita del kichwa en internet.

Según los dirigentes de estas organizaciones, la pérdida del uso del kichwa en Imbabura es real e innegable, se lo vive día a día, sin embargo los ciudadanos no están conscientes de esta situación. **"No estamos comprendiendo que, si se pierde la lengua en una cultura, se pierde su esencia, su estructura mental, su corazón, su SHUNKU", dijeron.**

Nota. El Comercio, 6 de febrero de 2012.

El profesor Muyulema se refirió al proceso que se seguía para poder participar en esos cursos: "El primer Aditu fue un concurso y era rigurosa la selección, fuimos preseleccionados y teníamos que responder una encuesta de temas lingüísticos y nuestra vinculación con el kichwa".

Cabe indicar que Kichwa Sisariy, creado en 2011 por un grupo de exalumnos en Euskal Herria, han realizado algunas actividades a favor de la lengua kichwa, pero no tiene nada que ver con el grupo que han conformado recientemente algunas personas en Imbabura, denominado "Sisary Oficial".

Uso del kichwa en el Pawkar Raymi

En una de las festividades más relevantes para los pueblos kichwas, en la parroquia Miguel Egas Cabezas (Peguche), la organización Kichwa.net propuso implementar el kichwa en todos los eventos deportivos y culturales.

Fue una iniciativa propia de la organización y aceptada por los priostes del Pawkar Raymi 2012. El objetivo fue que, al realizarse en territorio kichwa las actividades debían desarrollarse completamente en idioma kichwa.



DEPORTES

En Peguche, el fútbol se juega en quichua

Nota. Diario *El Norte*, 19 de febrero de 2012.



SIERRA NORTE

IBARRA / TULCAN

EL COMERCIO

Imbabura y Carchi ofrecen ferias y atractivos

CARNAVAL 2

Peguche vive su mundial

Nota. El Comercio, 19 de febrero de 2012.

Uno de los eventos principales, el "Runa Kay" (Ser un kichwa), es una actividad cultural para fortalecer el orgullo de pertenecer a la comunidad kichwa, con el lema *Ñukanchik kawsay sapita sinchiyachinkapak* (Nuestra cultura para fortalecer las raíces). En 2012, ese evento cultural se desarrolló totalmente en kichwa. Los presentadores hablaban solo en kichwa, los artistas realizaban la presentación de sus canciones en kichwa, la publicidad y la señalética del local estaban en kichwa. El personal que participó en el evento tuvo formación sobre el idioma y esta fue la lengua con que interactuaron con el público, dijo Rosero.

Añadió que en el Runa Kay de 2012 se realizó una medición, mediante una encuesta, para conocer la actitud de la gente y resultó que el 70% estaba de acuerdo en que el evento se desarrollara en kichwa. Uno de los visitantes era el embajador de Francia en Ecuador, quien felicitó que la actividad cultural se hubiera realizado solo en kichwa y dijo: "En Francia nosotros no traducimos los eventos que realizamos por el tipo de visitantes que asisten, en Francia se habla francés y qué bueno que en Otavalo se hable kichwa".



En 2018 se realizó una actividad similar a fin de promocionar el uso de la lengua kichwa, para comunicar los eventos culturales del Pawkar Raymi y también informar sobre los campeonatos de fútbol: el mundialito Peguche Tío, en idioma kichwa. Fue un trabajo constante y sobre todo

interesante difundir términos relacionados con este deporte que gusta a muchos. Así se asumió el reto de crear términos relacionados con el deporte y socializarlos, y en principio se tuvo el apoyo del Municipio de Otavalo.









Los resultados que se obtuvieron de la comunicación en kichwa realizada por Kichwa.net y Kichwashun del evento del Pawkar Raymi fueron los siguientes: 881 966 usuarios de alcance en Facebook y la cantidad a los que llegaron las publicaciones fue de 647 168. A continuación, unos ejemplos de la publicidad efectuada en el Pawkar Raymi 2018.

Enseñanza del kichwa por internet

Durante una década, Kichwa.net ha ofrecido cursos de kichwa basados en el Marco Común Europeo de las Lenguas. En el confinamiento por la pandemia se decidió abrir un curso gratuito y este tuvo una gran acogida; del 9 al 12 de mayo de 2020 se abrieron las inscripciones, más de 25 000 personas mostraron su interés por aprender kichwa y se inscribieron. Ante esto, el equipo de Kichwa.net explica cómo se organizaron para las diferentes actividades: "Tuvimos que cambiar toda la metodología de enseñanza y buscar herramientas para poder abarcar la mayor cantidad de personas para que pudieran participar e interactuar. Se amplió el uso de las plataformas que teníamos y también fue clave el uso de las redes sociales para quienes no pudieran ingresar a la plataforma para la clase y seguirla a través de una transmisión en vivo". Se contó con un equipo de personas para responder e interactuar en los diferentes canales de Kichwa.net. Ese gran interés por el kichwa ha hecho que decenas de personas, en la actualidad, ofrezcan cursos de este idioma.

Planificación lingüística para los cantones Otavalo y Cotacachi

Otro de los trabajos que están realizando Kichwa.net y Kichwashun es el proyecto de planificación lingüística en los cantones Otavalo y Cotacachi. Esta propuesta la han venido planteando desde hace algunos años y en varias administraciones de los gobiernos autónomos descentralizados (GAD). Sin embargo, por la poca apertura y desconocimiento de las autoridades no se había podido llevar adelante.

Actualmente, estos dos cantones cuentan con alcaldes indígenas que conocen el trabajo que realizan Kichwa.net y Kichwashun en beneficio de la lengua kichwa. Esta vez la propuesta para desarrollar una planificación lingüística, con el fin de aportar a la revitalización del kichwa fue escuchada. Para ello se buscó el apoyo de la organización Garabide del País Vasco, que ha trabajado en la revitalización de la lengua vasca y desde su experiencia podía aportar en el proceso de la planificación lingüística para los dos cantones. En ese marco se firmó un convenio para realizar una investigación, cuyos resultados se plasmarían en un plan lingüístico para esos dos cantones. El equipo de Kichwashun, que coordina este proyecto menciona que "por la pandemia nos hemos retrasado en realizar la investigación de campo, pero se ha buscado la forma de avanzar en la recopilación de datos;

estamos en la fase de análisis de los datos y esperamos pronto contar con una planificación lingüística para Otavalo y Cotacachi".

Otavalo y Cotacachi se unen para revitalizar el kichwa



Firma del convenio de cooperación entre la ONG Garabide y los municipios de Otavalo y Cotacachi. Patxi Baztarrika, ex-viceconsejero de Política Lingüística del Gobierno Vasco; Mario Conejo, alcalde de Otavalo; Auki Tituaña, alcalde de Cotacachi y Julen Larrañaga, representante de Garabide.

Foto: *El Comercio*, 25 de febrero de 2020.

Conclusiones

Kichwa.net es pionera en la visibilización del idioma kichwa en internet, lo cual ha hecho que actualmente surjan páginas *web* relacionadas con el tema. Este tipo de iniciativas ha sido un referente para que otros grupos, colectivos y páginas de Facebook sigan o intenten realizar actividades vinculadas con el idioma kichwa dentro de sus posibilidades.

Esta lengua ya no solo está en el espacio del hogar, sino que se transporta a otros ámbitos, donde interactúa y convive con otras lenguas. En internet, el uso del kichwa es aún escaso, aunque Kichwa.net marcó un hito con la visibilización de contenidos que fueron recopilados y organizados para su

difusión sin fines de lucro. Kichwa.net fomenta la escritura del kichwa, para que esta lengua siga viva y pueda expresarse en los espacios escritos.

Igualmente, en la enseñanza del idioma kichwa por internet, dicha red es pionera y es la única que ofrece cursos de kichwa de manera planificada, organizada y con material propio. Solo Kichwa.net enseña con una malla curricular idéntica a la del aprendizaje de inglés, alemán, castellano o cualquier otra lengua importante.

Kichwa.net es también un referente en proveer material para educadores y para quienes desean aprender kichwa. Por medio de su página web, que es visitada por miles de personas diariamente, es la única web dedicada exclusivamente a fomentar el uso del kichwa. La página web de Kichwa.net es la mejor posicionada en el buscador Google; si alguien busca "Días de la semana kichwa" "Verbos kichwa" o cualquier frase con la palabra "kichwa" siempre Kichwa.net es la primera en los resultados de búsqueda.

Kichwa.net, Kichwashun y Kichwa Mashikuna han trabajado de manera conjuntan en algunas actividades encaminadas al desarrollo de la lengua. Cada una de estas organizaciones tiene sus propias políticas y ha logrado sostenerse por más de una década con autofinanciamiento.

Referencias

Chimbo, J., Ullauri, A. y Shiguango. E. (2007). *Shimuyukkamu Diccionario.* Casa de la Cultura Ecuatoriana Benjamín Carrión, Núcleo de Sucumbíos.

El Comercio. (2017). "Peguche vive su mundial". 19 de febrero.

Haboud, M. (1998). *Quichua y castellano en los Andes ecuatorianos: los efectos de un contacto prolongado.* Abya-Yala.

Haboud, M. (2017). *Estudio sociolingüístico georreferenciado de las lenguas indígenas del Ecuador. Lengua Kichwa.* https://oralidadmodernidad.org/geolinguistica/

Pazmiño, A. (2013) Sondeo de vitalidad de la lengua kichwa en comunidades serranas. En M. Haboud y N. Ostler (eds.), *Voces e imágenes de las lenguas en peligro*. Abya Yala/PUCE.

Pinchevsky, M. (23 de junio 2013). Llamando urgente a nuestra palabra. *La Revista. El Universo.* http://www.larevista.ec/cultura/sociedad/llamado-urgente-a-nuestra-palabra

Capítulo 9

De la oralidad escrita a la oralitura audiovisual: el quichua y los videos musicales en YouTube

Fernando Garcés V.[1]

El hip hop no estaba muerto,
andaba aprendiendo kichwa
(Inmortal Kultura)

Introducción

A partir de la década de los 80 del siglo pasado se publicó una importante cantidad de tradición oral quichua, bajo el formato de cuentos, adivinanzas, cantos, poemas, leyendas, relatos, mitos y sueños (Garcés, 2022). Ese material tuvo diverso tratamiento editorial y constituyó, en todos los casos, no solo una destacada fuente de inscripción de la oralidad quichua, sino también en un notable esfuerzo de documentación lingüística por parte de investigadores sociales. Desde la segunda mitad de la primera década de 2000, YouTube se convirtió en la principal plataforma de exposición de videos de distinto tipo. Entre ellos destaca la prolífica realización de videos musicales en o con el idioma quichua, en los que los propios hablantes ponen en escena formas de autorrepresentación visual, al tiempo que despliegan nuevos usos lingüísticos y apuestas de seducción estética a través de la difusión de *oralituras* audiovisuales.

---

1 Universidad Politécnica Salesiana.

En este artículo doy cuenta de una tarea de observación sistemática de más de 200 videos musicales en quichua, mediante los cuales se trabaja en la vitalidad de la lengua en dicho espacio virtual.

De la oralidad a las *oralituras*

Los estudios de oralidad se desplegaron a raíz del análisis de textos homéricos como *La Ilíada* y *La Odisea* y las obras ya clásicas de Ong (1982) y Goody (1985), de modo que se puede hablar del "descubrimiento moderno de la oralidad" (Havelock, 1996). Estos trabajos tomaban como punto de partida el cotejamiento con la escritura. Tal comparación se daba bajo el supuesto de la supremacía de la escritura sobre la oralidad y a partir del planteamiento de que se trata de dos sistemas comunicativos diferentes, lo que llevó a hablar de la "gran división" (Zavala, 2002; Vich y Zavala, 2004).

Los estudios sobre oralidad andina, específicamente quichua, están vinculados, por una parte, a lo que se pudo o se puede estudiar de ella a través de los testimonios escritos de diversa índole (crónicas, recopilación antropológica de tradición oral, compilaciones de folcloristas), y por otra, al estudio científico proveniente de la lingüística y de la antropología con base en corpus orales específicos para el análisis.

A su vez, la inscripción de la oralidad también ha tenido como telón de fondo la visualización estética de la tradición oral. Ello ha llevado a hablar de literatura oral y, como tal, la oralidad estética se trató como literatura, es decir, anclada en la textualidad alfabética. Así, desde la década de los 80 del siglo pasado se fueron publicando compilaciones de cuentos, adivinanzas, canciones o leyendas del mundo andino.

Varias de estas publicaciones dan cuenta de la tensión vivida al momento de llevar la oralidad a la escritura. Así, Kleymeyer (1990, p. 15) resalta la necesidad de una presencialidad física frente a la adivinanza, al tiempo que señala su opción de escritura en "versión popular" (1990, p. 20). Para Foletti (1993, p.17), la proyección de la narración oral hacia la escritura significa una "reducción fijada", lo cual es similar a la postura de Nazarea (2004, p. 5), quien afirma que la narración escrita nunca igualará a la "tradición oral vibrante". Moya (1993, p. 21) compara la especificidad de los textos orales frente a los escritos e indica cómo se tuvo que intervenir el texto oral para su publicación escrita (Moya, 1993, p. 19). Rafael Guitarra (2004, p. 15) plantea la necesidad de escrituralizar las historias orales como mecanismo de conservación.

En todos estos casos, la inscripción de las tradiciones orales en la escritura alfabética ha ido acompañada de la "ilusión de oralidad", es decir de la creencia de que la escritura reproduce el acto oral. Esta perspectiva ha sido criticada tanto por Marcone (1997) como por Vich y Zavala (2004), quienes sostienen que la representación de la oralidad en la escritura constituye un nuevo acto comunicativo que, entre otras cosas, descontextualiza la producción oral.

Los esfuerzos por reproducir la oralidad en la escritura se encontraron con la dificultad de introducir el contexto en el texto. Según Vich y Zavala (2004) esta es una de las limitaciones de las compilaciones de literatura oral, puesto que sabemos que las narrativas orales son sumamente dinámicas en varios aspectos: los oyentes no son simplemente tales, sino que son coautores de las narraciones, y además la oralidad se entiende como una performance estrechamente vinculada a las condiciones de producción (lugar, momento, interlocutores, temática, etc.) (Garcés, 2005; Mannheim, 1999).

Los materiales referidos fueron muy significativos en cuanto se constituyeron en la base de una importante documentación lingüística y visibilizaron, a través de la escritura, la riqueza narrativa de las lenguas indígenas, especialmente del quichua.

Más allá de estos esfuerzos, en las últimas décadas se ha dado énfasis a valorizar estéticamente los desempeños orales. Para ello se ha echado mano de los aportes provenientes de África, tanto de Thiong'o (1986) como de Fall (1991). Ellos han tratado de apreciar la estética de la oralidad bajo los términos de *oratura* y *oralitura*.

El escritor keniano Ngũgĩ wa Thiong'o propuso el término *oratura* en el sentido de una expresión que dé cuenta de las expresiones orales artísticas (Prat, 2010). Así, opone permanentemente y complementa literatura con *oratura* para referirse con esta última a la totalidad de expresiones africanas, que resultan "medios fundamentales a través de los cuales una lengua particular transmite las imágenes del mundo que contiene la cultura que encarna" (Thiong'o, 1986, p. 61).

En el sentido específico del complejo terminológico referido, el historiador africano Yoro Fall propuso el término *oralitura*.

> La palabra *oralitura* –*orature* en francés– es evidentemente un neologismo africano y, al mismo tiempo, un calco de la palabra literatura. El objetivo de este neologismo es buscar un nuevo concepto que pueda oponerse al de

literatura, y que tenga los fundamentos y la forma específica de la comunicación. (Fall, 1991, p. 21)

Como se ve, en ambos autores hay la intención de trabajar el arte verbal (Finnegan 1992) con el mismo peso que tiene la literatura. Esto significa que el complejo *oratura-oralitura* no abarcaría todo el amplio mundo de la expresión e interacción oral –que no siempre es estética– y escrita –que no siempre es "racional"– (Zavala, 2002).

Es necesario advertir que las posturas de Thiong'o y Fall tienen que ver con la evocación a lo literario, que, como se sabe, suele pensarse desde la genialidad individual y la interpretación elitaria realizada por un grupo restringido de expertos. Efectivamente, hay que reconocer que en el trabajo de varios *oralitores* indígenas hay marcas de individualidad creativa y original, como en cualquier literato, pero en textos como los de Green, Chikangana, Chihuailaf y otros (cf. Viereck, 2012; Rocha, 2016)[2] se condensa su propia identidad indígena y se hace presente la carga histórica y la memoria de sus pueblos, de manera que se trata de una creatividad individual desplegada desde el peso de sus memorias, territorios y luchas. Así, en nuestro contexto, pensar en oralituras indígenas significa ir más allá de la concepción individual(ista) y elitaria del quehacer literario.

Por otro lado, la condición tecnológica contemporánea reubica radicalmente la relación oralidad-escritura. Rompe uno de los supuestos beneficios de esta última: ya no es necesaria la escritura alfabética para mantener la palabra oral en el tiempo y para trasladarla en el espacio. El antiguo dicho *verba volant, scripta manent* es hoy bastante relativo, aunque efectivamente pareciera que la palabra vuela en los datos y *bits* que viajan a través de la internet.

En este contexto es necesario mapear los ámbitos territoriales en los que se mueven las lenguas indígenas y específicamente el quichua.

2 Para el caso específico de autores ecuatorianos hablantes de quichua se deben añadir, al menos, los nombres de Ariruma Kowii y Yana Lema.

Migración, movilidad y territorio

El fenómeno de la expansión *oralituraria* está relacionado con los despliegues territoriales lingüísticos. Por esta razón presento brevemente distinciones clave sobre migración, movilidad y territorio para determinar en ellas el lugar de las *oralituras* audiovisuales (Garcés, 2019).

En cuanto a la migración, esta es conceptualizada generalmente como un fenómeno bidireccional y secuencial; es decir, a partir de la idea de una salida y un retorno al lugar de origen. Por otro lado, en las últimas décadas se ha puesto atención al tema de la movilidad, en cuanto a una mirada más compleja acerca de los desplazamientos que realizan los actores a lo largo de su vida. Lo más interesante en este sentido es que la movilidad, hoy en día, no solo se da en forma física sino también de manera cognitiva, asociativa, laboral y afectiva (Augé, 2007; Garcés, 2019).

Si bien migración y movilidad son hechos de muy larga data, el contexto de globalización y su idea de un mundo desterritorializado han incrementado los flujos mismos e igualmente el interés por entenderlos de modo complejo. Así, en el contexto globalizador la problemática territorial funciona como un catalizador de la crisis del Estado-nación (Santos, 1999). En este, tradicionalmente, el territorio ha sido comprendido desde la voluntad de controlar un espacio físico con sus recursos y una población homogeneizada cultural y lingüísticamente. Frente a la idea de un mundo desterritorializado, lo que hoy tenemos, en realidad, son procesos complejos de des- y re-territorialización (Haesbert, 2014). En esta perspectiva es fundamental entender las múltiples territorialidades en las que se mueven hoy las poblaciones indígenas. Es importante aclarar que por territorio nos referimos no tanto al espacio físico en sí mismo, sino a la jurisdiccionalidad (la capacidad de decisión) que ejerce determinada población o institución sobre los bienes y los pobladores que se encuentran en dicho espacio. Desde esta perspectiva se puede pensar en territorialidades compartidas, exclusivas, excluyentes o discontinuas.

En los espacios tradicionales en los que viven pueblos y nacionalidades indígenas confluyen de manera compleja y en una superposición cartográfica tres territorialidades: la de los propios pueblos indígenas, la del Estado y la del

capital.[3] Así, la territorialidad indígena se basa en el control del espacio y de la población de las propias comunidades indígenas a través de sus autoridades. Esta territorialidad suele posicionarse como una forma de autogobierno, con mayor o menor margen de decisión en el ámbito de negociación frente al Estado y el capital. La territorialidad del Estado extiende sus tentáculos a la espacialidad de las comunidades, imponiendo su pretensión de soberanía absoluta que establece normas y leyes reguladoras de la población y los recursos. La territorialidad del capital se caracteriza por tener dos dimensiones: una expansiva y otra intensiva; ambas, dependiendo de una mayor o menor presencia en la espacialidad de las comunidades, inciden en las formas de autogobierno indígena, sobre todo a partir de las prácticas extractivistas, que desarticulan vivencias culturales colectivas.

Más allá de estas territorialidades "convencionales", existe también una territorialidad urbana compleja, diversa, enmarañada. La presencia urbana de los pueblos indígenas es de larga data (Powers, 1994); cuando esta se articula de manera colectiva o en grupos, pueden generarse procesos de resistencia y mantenimiento cultural en los lugares de destino (Ordóñez, 2017). Sin embargo, los fenómenos de migración hacia la ciudad y la movilidad generalmente van acompañados de un retroceso en el uso de la lengua originaria en el transcurso de dos a tres generaciones.

Según documentos de Naciones Unidas (2014, p. 158) y el Banco Mundial (2015, p. 30), un 50% de la población indígena en América Latina vive en las ciudades. En Ecuador, según el Censo de 2010, el 21,47% de la población indígena habita en las urbes (Bernal, 2013; Granda, 2021). Sin embargo, dadas las características geográficas del país y la ampliación de la infraestructura vial de las últimas décadas la movilidad urbano-rural es un rasgo importante que impide ubicaciones estáticas de la población.

La comprensión del fenómeno va de la mano con los cambios más frecuentes que viven los migrantes indígenas en la ciudad. Cambio en las interacciones humanas, que por supuesto van acompañadas de interrelaciones en una lengua distinta de la del territorio de origen; cambio en los modos y sistemas de producción y consumo, lo cual es un aspecto estrechamente vinculado a los mecanismos de reproducción cultural; cambio de entidad(es) de gobierno, en un proceso de abstracción de la autoridad,

3 Una presentación más detallada de esta sección puede encontrarse en Garcés (2019).

ahora de tipo estatal –aunque sea local urbana– en lugar de las autoridades territoriales locales. Este último aspecto, sobre todo, produce modificaciones importantes en las prácticas culturales cotidianas: en los territorios urbanos, frecuentemente, "no se rinde cuentas" a nadie; de ahí que el ámbito urbano aliente formas de individualidad indígena.

Por otra parte, hay que señalar que existe una territorialidad lingüística, que se expresa en dos ámbitos. El primero es de tipo localizado, es decir, la territorialidad lingüística que generalmente coincide con el espacio habitado por la comunidad indígena, salvo el caso urbano ya referido. Esta territorialidad de las lenguas se define en la interacción cara a cara y configura paisajes lingüísticos sonoros que contribuyen al mantenimiento de la lengua en el ámbito territorial respectivo (Garcés, 2015). Pero también existe el territorio lingüístico virtual, que se expresa tanto en las realizaciones orales como visuales y que se despliega a través de múltiples medios (radio, televisión, textos en escritura alfabética, propaganda, audios y videos que circulan en las redes sociales mediáticas, etc.). Esta territorialidad lingüística suele producirse fuera del ámbito comunitario indígena, aunque tiene fuerte incidencia en el mismo.

YouTube: espacio de "consumo y producción"

El 2019 se declaró Año Internacional de las Lenguas Indígenas. Ecuador realizó su lanzamiento con bombos y platillos, pero no se hizo nada más de manera decidida. Ante la ausencia de políticas lingüísticas o de su aplicación en pro de la conservación, el mantenimiento y el desarrollo de las lenguas indígenas, los hablantes despliegan iniciativas de visibilización del uso de su lengua.

Las comunidades quichuas de la Sierra ecuatoriana se enfrentan, desde hace por lo menos cuatro décadas, a una serie de transformaciones que cruzan lo económico-productivo, lo organizacional-político, lo representacional y lo cultural; todos ellos aspectos que tienen que ver con procesos de descomunalización e individualización indígena (cf. Sánchez-Parga, 2009).

En este contexto, la característica fundamental de la presencia indígena está marcada por la migración y la movilidad, tanto física como laboral, cognitiva y emocional (cf. Garcés, 2019); así mismo, la construcción de nuevas comunidades se vincula a la inserción en el mundo virtual (Garcés, 2020; Ramírez, 2018). Así,

> En plena expansión de Internet las comunidades virtuales se están convirtiendo en un nuevo formato de relación social en el que los diferentes colectivos acuden a ellas para satisfacer unas expectativas o necesidades, para aportar su colaboración y para sentirse parte de un colectivo. (Moreno y Suárez, 2010, p. 2)

La inserción en contextos urbanos y en el ciberespacio ha llevado a la construcción de sujetos consumidores y productores de ideas, servicios y formas de autorrepresentación en dichos espacios.

Los individuos y colectivos indígenas se comunican ahora de otra manera y el público ya no es un mero consumidor, si alguna vez lo fue. Con Martín-Barbero (1991) ya habíamos aprendido sobre el poder de la audiencia y la desestructuración de aquel paradigma interpretativo según el cual la ideología transmitida por los medios de comunicación se recibe de manera pasiva. Así, el tradicional consumidor de objetos culturales se convierte en consumidor-productor comunicacional.

En el marco de los sitios de redes sociales, como Facebook, pueden surgir comunidades virtuales, esto es, un determinado número de miembros que se sienten comprometidos entre sí y demuestran un interés común hacia un tema u objetivo concreto (cf. Sanz 2011, p. 9). Desde su creación en 2004, Facebook es la red social virtual de mayor crecimiento en el mundo; en 2020 tenía más de 2 mil millones de usuarios. Su uso y apropiación sirven para la creación de diversas comunidades virtuales que funcionan, entre otras cosas, también como espacios de activismo sociopolítico, cultural y lingüístico (cf. Ramírez, 2018).

Algunas de las comunidades virtuales de defensa y difusión de la lengua y cultura quichua son *Kichwashun*, *Kichwa mashikuna*, *Tinkunakuy*, *Kichwa Nation*, *Alalay kichwa yachakuy*. De estas, a manera de ejemplo, *Kichwa mashikuna* es un grupo creado el 18 de febrero de 2015 que al 18 de abril de 2020 tenía 3274 miembros. La página *Kichwa Hatari NY* fue creada el 3 de noviembre de 2017 y en abril de 2020 tenía 5925 seguidores.

Otra poderosa red social es YouTube. Fue iniciada en febrero de 2005 por Chad Hurley, Steve Chen y Jawed Karim, quienes se conocieron cuando trabajaban en PayPal. Un año más tarde, YouTube fue adquirido por Google en 1650 millones de dólares. A partir de agosto de 2018, este sitio web está clasificado como el segundo más popular del mundo, después de Google.

Se trata de una multiplataforma, un portal de internet que permite a sus usuarios subir y visualizar videos. A partir de mayo de 2019, se suben

a YouTube más de 500 horas de contenido de video cada minuto. Se estima que actualmente "Son más de 1.900 millones de usuarios registrados repartidos en 91 países. Los usuarios de entre 18 y 34 años son los que más ven YouTube" (Galán e Hinojosa, 2020, p. 50). Hasta 2017 el canal estaba disponible en 76 idiomas y cubría un 95% de los usuarios de internet (Castillo y Garzón, 2020, p. 26).

Igual que en el caso de Facebook, YouTube se ha constituido en una plataforma no solo de visualización, sino también de performance político, cultural y lingüístico (cf. Le Mur, 2018; Cru, 2015).

Los videos musicales en quichua como oralituras audiovisuales

La observación de videos musicales en quichua en YouTube nace de mi deseo de comprender lo que estaba y está ocurriendo en las cabezas de los jóvenes de esta nacionalidad. Hacerlo me produjo algo parecido al escalofrío visual-epistemológico experimentado y contado por Jesús Martín-Barbero (2009) al ver *La ley del monte* en el Cali de 1975. Fue ese momento en que uno se mueve del lugar desde el cual siempre vio y escuchó el quichua formal y normatizado al quichua "popular"; fue ese momento en que uno se acerca a otros lugares de enunciación donde los jóvenes quichuas están luchando por autorrepresentarse sin apoderados ni ventrílocuos.

Tradición oral y literatura oral resultaban insuficientes para hacer el camino de comprensión de esas oralidades-escrituralidades visuales que articulan letra, voz, palabra, imagen y movimiento. Se trata de oralituras visuales que expresan la complejidad de una performance en la que la palabra se presenta multimodal y como articuladora de los dos grandes sistemas comunicativos del ser humano: el gestual y el gráfico (Calvet, 1996).

Los datos que presento a continuación constituyen un trabajo exploratorio de una investigación de más largo alcance. Lo he elaborado sobre la base de 227 videos musicales observados en YouTube. He realizado la selección de videos con base en el criterio de que las canciones sean en quichua, o al menos una parte de ellas. Estos datos se han registrado en una matriz que contiene la información del video y lo destacable en varios campos: manejo de la(s) lengua(s), construcción escenográfica, formas de autorrepresentación y reacciones de los visualizadores. Así, he trabajado tanto con los videos mismos como con los comentarios que los acompañan.

Esta labor ha ido acompañada de diálogos con personas que disfrutan y producen estos videos, principalmente jóvenes quichuas. Se trata, por

ello, metodológicamente, de llevar adelante una *ciberetnografía onlife* (Del Fresno, 2011), es decir, aquella que articula el trabajo etnográfico *online* con el trabajo etnográfico conectado a la vida física *offline*.

Los videos musicales en quichua abordan temas referentes a tres grandes ámbitos: 1) amor romántico; 2) religioso; y, 3) político-identitario. Los videos de amor romántico incluyen subtemas referentes a la traición, el abandono, la no correspondencia. Los de carácter religioso son producidos prácticamente en su totalidad por grupos evangélicos de la provincia de Chimborazo. Los de temas político-identitarios reivindican la categoría de pueblo (runas, cañaris, otavalos, napo-runas, etc.) o se posicionan junto a las movilizaciones contra las medidas gubernamentales.

En cuanto a los ritmos y estilos musicales, estos oscilan entre ritmos más tradicionales del ámbito andino o ecuatoriano (sanjuanito, fandango, albazo, cumbia andina) y otros más contemporáneos como el rap, el hip hop y el reggae.

Los músicos son jóvenes, en su mayoría, y proceden de las distintas provincias del país, principalmente de Imbabura y Chimborazo, de Napo y Cañar, de Azuay y Loja, en ese orden en cuanto a la cantidad de producción. A juzgar por los saludos en los comentarios y de otras huellas que dejan quienes ven los videos se puede colegir que provienen de todas las provincias del país, pero también los hay de varios países de Latinoamérica (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, México, Nicaragua, Perú, Uruguay) y del mundo (Alemania, Bélgica, Francia, España, Estados Unidos, Holanda, Israel, Italia, Japón, Nueva Zelanda, Rusia, Ucrania).

El quichua en la oralitura audiovisual de los videos

En cuanto al uso lingüístico en los videos, hay pocos que se realizan totalmente en quichua, e independientemente de la cantidad lexical algunos pueden expresar un quichua más elaborado (puro) o menos cuidado (con mayor presencia de elementos del castellano). Así, *Juyayllagu* (1) no tiene ningún elemento del castellano, a diferencia de, por ejemplo, *Maypichari purinki* (2).

(1) *Kay pachapika shuktallami tarinki*
Llaki kakpi kunkanga
Urmakpika tarichinka

Kanmanda nima na karuyachinkachu
Kusikushpa kawsashun ukllaway
Kay juyay na tukurinkachu
(Juyayllagu)

(2) *Tupanalla kakpika guambritu*
Rikuymanchari tupaymanchari
Solitami sumakta kawsani
Ña mana kan llakikushachu
(Maypichari purinki)

Lo más frecuente es encontrar, en los textos hablados y en las letras de las canciones, tanto alternancia de códigos como el fenómeno conocido como translenguaje, *chawpi* lengua, *kichwañol* o lengua mixta (Wei, 2018; Muysken, 2019; Gómez-Rendón, 2008). Ejemplos de esto son las siguientes locuciones:

(3) Y aquí vuelve el internacional audio Sistema Láser y Abel Cajilema para todos mis amigos y para todos esos sufridores también. Esto es música carajo. Y ahora sí *tukuy ñuka mashikunapak*. A ver, a ver, *sinchi sinchita tokanki* Joselito, *Chashna chashna*! A ver *tusuchishun, bailachishun. Tukuy mashikunata* (Celular *Kayarkani*).

(4) *Wañunaypish hapini wakanaypish hapini*
Kambak kuyay yuyarishpa kambak fotitu rikushpa
De cólera *ubianika* de cólera *machanika*
Hasta *borrachopish nishka macha machala purikpi*
(Despechada *warmi*).

(5) *Uyaway ari warmigu kushi kushigu purisha*
Trabajangapa rihuni chishikamami shamusha
Wawata cuiday niwanki yanushpa shuyay niwanki
Boli kanchata yalishpa machay karami machani
(Mandarina)

Como se puede ver en los ejemplos 2 a 5, no se trata solo de simples clásicos casos de alternancia de códigos sino de un translenguaje (Wei, 2018), en el que se muestra un sistema lingüístico integrado de negociación de iden-

tidades, caracterizado, además, por la creatividad y la criticalidad. De este modo se desafían las ideologías estándar de los monolingües (Hidalgo, 2018).

Más allá de la innovación expresada en la presencia del castellano, se encuentran en los videos marcas lingüísticas interesantes, nada o poco anotadas en las descripciones de la lengua. Señalo tres innovaciones de tipo interno-estructural:

Implicatura del morfema -wa

En las canciones _Agllarida warmi_, _Jawa lomita_ y _Celularpi kayarkangui_ la relación sujeto-objeto queda implicada ante la ausencia del morfema –wa:

(6) _Kipa punzhataka wakashpa tupanki_: 'Mañana llorando me encontrarás'.
(7) _Kunan_ sí, _kawsaypi kuyanki_: 'Ahora sí, en vida me amarás'.
(8) _Kayamari shamukuni tupanki nirkankimari_: 'Me dijiste mañana estoy viniendo a encontrarte'.

Donde se esperaría

(6) *_Kipa punzhataka wakashpa tupa**wa**nki_
(7) *_Kunan sí, kawsaypi ku**wa**yanki_
(8) *_Kayamari shamukuni tupanki ni**wa**rkankimari_

Implicatura de segunda persona objeto

En los versos (9) y (10) encontraremos la implicatura de la relación 1ra sujeto a 2da objeto resuelta bajo el uso de la 1ra persona verbal.

(9) _Ñukata kuyani nishpa, Ñukata llakini nishpa (Shunkito)_
(10) _Pakallamari kayani ñuka kuyashkalla_ (_Sakisha yuyani_)

En (9) la traducción literal sería 'A mí, te amo, diciendo / A mí, te quiero, diciendo'; es decir, 'Me dices, te amo; me dices, te quiero', implicando la direccionalidad de 1ra a 2da. De la misma forma, en (10) se indica im-

plícitamente la relación de 1ra a 2da persona en la acción del verbo *kayana* 'llamar': 'A escondidas te llamo mi amada'.

Este último caso resulta particularmente interesante debido a la ausencia de los morfemas marcadores de persona, muy comunes en quechua sureño donde *–yki* cumple la función de direccionalidad objetual. Así, *pakallamari kayani* se resolvería en el boliviano como *pakalla waqllayki* 'a escondidas te llamo'.

Sustitución de reflexivo –ri por el marcador relacional –wa.

En la canción *Celularpi kayarkangui* ya mencionada tenemos el uso del marcador de relación sujeto-objeto –wa acompañando un verbo de movimiento, sustituyendo al reflexivo –ri, tal como se muestra en (8).

(11) *Domingo tutamantami tupanaman riwarkani*: 'El domingo en la mañana (me) fui a encontrarte'.

Este caso requiere ser más estudiado. Hemos encontrado, sin embargo, un ejemplo similar en Muysken (2019: 286): *Ama shitashpa riwangi* 'No te vayas y me quites'.

Posicionamiento identitario y espacio de autorrepresentación

Más allá de los aspectos lingüísticos, los videos constituyen un importante espacio de auto-representación. Como es conocido, en un extenso artículo titulado: "Can the Subaltern Speak?" (¿Puede hablar el subalterno?), la teórica india Gayatri Chakravorty Spivak planteó el tema de la representación del subalterno. Ella afirma que el investigador e intelectual generalmente buscan representar al otro, al subalterno, en términos de su apoderado, en términos de alguien que puede hablar en lugar del otro (*vertreten* en alemán). Spivak (1998) señala que la tarea del intelectual es en realidad re-presentarse a sí mismo (*darstellen*) en vista del lugar privilegiado que ocupa en los palacios del saber de la academia. *Darstellen* hace referencia justamente a la necesidad de ponerse en escena, de realizar una actuación intencional (Spivak, 1998, pp. 181-183). Esto indica que no siempre está clara la relación sujeto-objeto de investigación. Además, ello plantea el hecho de que los sectores subalternos frecuentemente deben ad-

herirse "*estratégicamente* a una noción esencialista de conciencia" (Spivak, 1997, p. 260).

Desde el ámbito ecuatoriano, Guerrero (2010) ha mostrado la manera en que el naciente Estado republicano del siglo XIX, sea bajo el mando de conservadores o de liberales, se arrogó el derecho de representar a los indígenas por considerarlos "carente[s] de capacidad de defensa propia", "personas miserables", "incapaces de ejercer sus derechos", "ignorantes", incapaces de "previsión". Así, en el Índice del Registro Oficial de la República de Colombia de 1828-1829 se dice que "en todos los asuntos civiles o criminales que se promoviesen entre indígenas o contra ellos [...], se actuará por ellos, y en favor de ellos" (en Guerrero, 2010, pp. 109-110). Setenta años después, el líder de la Revolución Liberal, el General Eloy Alfaro, suscribió un Decreto en el que dictaminó que las demandas de los indígenas analfabetos, es decir, casi la totalidad de esa población, debían "ser firmadas por su respectivo apoderado o defensor, sin lo cual no podrán ser admitidos dichos escritos" (en Guerrero, 2010, p. 154).

Como se ve, la representación ventrílocua del Estado que menciona dicho autor coincide con la formulación de Spivak sobre la representación del subalterno en los términos de *vertreten*. Estas dos miradas tocan un tema de fondo en la ética del trabajo en ciencias sociales en general.

Al respecto, Yauri Muenala (2018) plantea la necesidad de superar la histórica hetero-representación que el Estado y los intelectuales han realizado sobre los indígenas, al tiempo que posiciona la autorrepresentación de los realizadores otavaleños en el cine de ficción. Esta práctica audiovisual funcionaría como una estrategia de continuidad histórica de su identidad étnica-cultural. Según Muenala, el cine producido de manera consciente, creativa y reflexiva por los propios sujetos indígenas se torna en una estrategia de resistencia cultural.

En los videos se pueden encontrar distintos tipos de posicionamiento identitario; algunos de carácter regional-cultural, lingüístico o religioso; otros, de tipo más explícitamente político. Veamos algunos ejemplos.

Los videos producidos desde la Amazonía ecuatoriana posicionan su variante lingüística y los elementos propios de su medio y de su entorno cultural. Así se muestra en la canción *Napo manda kichwa*.

(12) *Napumanda kichwa, churi mi kanchi*
Dumbiki, amarun allpami kan
Puma, guacamayo allpami kan
Punshayanara waisata upinchi
Tarpushka waisa yura sumakta kuiran

Ñukanchi ambi yura allichikuna
Lan iki chugrishkata allichinmi
Kushi kichwa
Runa kichwa
Shinchi kichwa
Runa kichwa
Sumak warmita charinchi
Kushi warmita
Chunda yuraipi kuru miranmi
Mijara wirawa allichinmi
Ñaupa pachaipi milli pumakuna
Napu galeraspi arkashka tiajun
Lumu asuata sumakta mi upinchi
Ñukanchi kajawa takasha tushunchi

Somos hijos de los kichwa de Napo
La tierra de los tucanes y las víboras
Territorio de guacamayos y tigres (jaguar)
Tomamos *wayusa* al amanecer
La planta de *wayusa* que sembramos nos protege
Las plantas medicinales nos curan.
La sangre de drago cura las heridas

Feliz está el kichwa
Hombre kichwa
Kichwa valiente
Hombre Kichwa
Tenemos mujeres muy bonitas
Mujeres alegres
En las palmas crecen los gusanos de chonta (mayones).
La bronquitis curamos con la manteca del gusano de chonta
Antiguamente los feroces felinos
Estaban encerrados en el volcán Galeras
Tomamos la chicha de yuca con toda delicadeza
Nosotros danzamos con el sonido del tambor.

La apuesta de autorrepresentación identitaria también se observa en el video *Puruwá wawami kanchik*.

(13) *Puruwa wawami kanchik pitapish mana manchanchik*
Tukuylla tantanakushpa shuk yuyaylla kawsakushun
Ñawpa yayitukunapa kawsayta katikushunchik
Sinchi runakuna kashka pitapish mana manchashka/.

Somos guaguas puruhás. No tenemos miedo a nadie.
Vivamos reuniéndonos todos en un solo pensamiento.
Sigamos la vida de nuestros antepasados
Eran hombres fuertes a nadie tuvieron miedo

Videos producidos por Los Nin, por Inmortal Kultura o por MafiAndina son más explícitamente políticos; posicionan su identidad a través del rap o del hip hop, con nexos directos con las luchas del movimiento indígena, tal como ocurrió en las movilizaciones de octubre de 2019.

(14) *Shuk yuyaylla shuk shungulla shuk makilla kanchik.* *Tandanakushun kaparinkapak runapura kaypi kanchik* (*Rikchari, Despierta*).[4]	Somos un pensamiento, un corazón, una mano. Nos reunimos para gritar aquí estamos entre *runas*
(15) *Kunan tigrarkami ashtawan runa tukushpa* *Sinchi kay kay, ama kunkay* *Ama shuk kay, runa kay kay* *Kunan rimay kamba kawsayta takitaray uya takitaray* (Más *runas* que nunca).[5]	Ahora volvió siendo más runa No te olvides de ser más fuerte Sé un runa, no te creas diferente Ahora habla de tu forma de vivir Y haz música y escucha

Este posicionamiento se ratifica con el texto de la misma canción en castellano:

> Ha llegado la hora, hemos fusionado nuestra cultura con ritmos universales que nos dieron la apertura. Salimos pocos que tenemos diferentes idealidades, manteniendo lo nuestro con nuevas modalidades. Fortaleciendo nuestros pensamientos en las comunidades, sin opacarnos ante muchos, siendo falsas identidades. Todo lo que obtenemos es por todo lo que hacemos; alegrémonos, sangre kichwa poseemos (Más runas que nunca).

Las formas de autorrepresentación identitaria se encuentran no solo en las letras de las canciones, sino también en la construcción escenográfica y en el manejo del cuerpo.

Los escenarios son variados: ciudades indígenas o los lugares en los que se han producido los videos (Barcelona, Cali, Bruselas), espacios rurales diversos (pampas, *pucarás*, cerros), viviendas, etc. En general, los videos van

4 https://www.youtube.com/watch?v=JdbZNeQ-Apo&t=40s
5 https://www.youtube.com/watch?v=rkDtTg7le4I&t=1s

acompañados de teatralizaciones previas o durante las canciones, en juego con la representación de las letras y la visualización de los grupos ejecutantes. También constituyen espacios de autorrepresentación indígena los que construyen imágenes de ancestralidad desde la contemporaneidad moderna. Así, aunque prácticamente la totalidad de las mujeres se presentan con la vestimenta indígena tradicional, pueden estar con el cabello teñido y las uñas pintadas. En el caso de los varones, la marca distintiva tradicional es la trenza (para Imbabura y Cañar), aunque se cante con la camisa abierta.

Espacio de educación estética de la población no quichua

Uno de los aspectos más importantes de la presencia mediática es el impacto que produce en los no hablantes de quichua. Los comentarios a los videos muestran una valoración positiva: la calidad musical, la puesta en escena, el aprecio a lo "cultural" y a la lengua. Esto último se expresa en el deseo de comprenderla y aprenderla.

Hay excepciones, por supuesto: a propósito de la reinterpretación de *Heaven* ya mencionada, un consumidor dice: "Cómo se les ocurre destrozar esa hermosa canción con su idioma raro" (Justy, v.17).[6] También es el caso de Wilson o de Diego: "Nada mal para ser indijenas (sic)". (Wilson, v. 24); "Canta feo 👎👎👎" (Diego, v. 102). No obstante, la valoración hacia la música es positiva:

- "K linda música amigo" (Gladys, v. 107)
- "La rompiste mi pana..esta buena la mùsica..siga adelante.." (Brayan, 107).
- "Tienes una voz hermosa a seguir adelante" (Frank, v. 108)

También hacia los o las cantantes:

- "q guapa la modelo 😍" (Peck, v.134)
- "Jaque estas muy hermosa" (Carlos, v.108)

6 En adelante citaré los comentarios como se acaba de mostrar: el primer nombre de identificación de la persona que hace el comentario, seguido del número de video de mi base de datos. Los comentarios se reproducen tal como aparecen al pie de los videos.

- “Que guapo el chico del violín” (Carola, v.114)

Y en algunos comentarios, la valoración es para ambos elementos: música y cantantes:

- “Que linda vos. Y la que canta también. Saludos desde new York” (Sergio, v. 109)
- “Linda canción!, son mis raíces y la sangre se me enerva al escucharla! ..y la chica q canta también super guapa :) ..alguien sabe en q parte del Ecuador se hizo el video?” (Wilmer, v. 109)

No solo se valora la belleza física, sino también las actitudes y acciones:

- Asi deberían ser los hombres detallistas, caballeros, que llenen de atenciones a sus esposas, novias (Sol, v.93)

Un elemento interesante es la vinculación de la música con el orgullo identitario, tanto cultural como nacional:

- “voy a recuperar mis costumbres de otaveleño, es una pena que no haya crecido en otavalo.. pero la sangre que llevo me dice que empiece a tocar los instrumentos :-)” (Diego, v.134)
- “soy mestisa peto esta es mi historia mi cultura patrimonio de la Republica del Ecuador nuestro orgullo simbolo ancestrales un honor q ellis son muy buenos artistas y gran representacio. Al poais” (Merci, v.52)
- “QUE HERMOSA CANCION !!! FELICITACIONES SON ORGULLO ECUATORIANO! :)” (Nube, v.134)
- “LOS INDIGENAS/NATIVOS SON EL ORGULLO Y EL TESORO MAS VALIOSO Y PRECIOSO PARA ECUADOR. ÉSTA RAZA, LOS FINOS “OTAVALOS” SON UN EJEMPLO MÀS DE NUESTRO RIQUEZA NACIONAL.” (John, v.134)

Como se ve, esta valoración no deja de estar relacionada con sutiles formas de construcción racializada de la nación.

En términos lingüísticos, uno de los aspectos más interesantes que se puede encontrar en los comentarios es la confesión de no comprender las letras de las canciones y aun así valorar la canción.

- “Muy orgulloso de la música de mi país, lamento no poder entender la lengua madre pero esta historia tiene una trama tan limpia que la entiende quien quiera” (Rolando, v.12)
- “Se escucha muy lindo pero no lo entiendo saludos.” (Leobardo, v.18).
- “Todo está muy hermoso... es una pena el no poder entender este idioma. Pero me conformo con saber que en mi país hay músicos.” (Devison, v.49)
- “Excelente tema, la verdad la letra no lo entiendo pero al cantar lo pones un sentimiento profundo. MUY BONITO EL TEMA. Saludos y muchas bendiciones” (Freddy, v. 116)
- “Excelente tocayo....Lastima que no se mucho Quechua...pero bien...bien” (Angel, v. 117)

Resalta en los comentarios, el tono de culpa por el hecho de no saber o entender el quichua: “lamento”, “pero”, “es una pena”, “lástima”. Por lo mismo, en varios temas hay un pedido casi masivo de subtitular las canciones con la traducción en castellano:

- “me encanta esta melodía, no entendí del todo .... pero me gustaría + si le agregaran letras” (Aida, v.4)
- “Sería todo un detalle que pudiesen incluir subtitulos para que tenga más difusión y se puedan valorar más sus creaciones” (Yarijuni, v.7)
- “Linda canción felicitación al grupo me la pueden traducirla” (Luis, v.50)
- “Hermoso mil felicitaciones.. Sería tan gentil de escribir la pronunciación, para poder enseñarle a mis alumnos de escuela? Muchas gracias. Excelente.” (Merly, v.50)
- “Muy linda música .alguien podría poner subtítulos en español por favor ¡ Saludos desde israel!” (Cysne, v. 27)

Al mismo tiempo, aquel pedido va unido a los deseos de aprender la lengua:

- “Donde puedo aprender quechua?” (Kiddo, v.24)
- “Saben quien enseña kichua?” (Rita, v. 172)

Un detalle interesante está en el intercambio entre Milton y Marquin. El primero apunta: “Canta en español para entender la letra el sonido es bueno” (Milton, v. 115). El segundo le responde: “Eso es para la gente fina no mas mi parcero” (Marquin, v. 115).

Conclusión

La situación contemporánea plantea el hecho de que actualmente las personas no solo migran, como ocurre desde siempre, sino que se mueven, en el sentido más amplio de la palabra, los cuerpos, las ideas, los conocimientos, las emociones y las lenguas. Ello significa la necesidad de repensar las distintas territorialidades en las que se movilizan las comunidades y las lenguas indígenas, territorialidad que no indica únicamente la espacialidad, sino también el ejercicio jurisdiccional sobre los seres que habitan un espacio. Esto nos lleva al desafío de pensar la territorialidad indígena en distintos espacios y uno de ellos es el virtual, el llamado ciberespacio.

De los múltiples esfuerzos por ocupar la ciberterritorialidad, los videos musicales quichuas en YouTube se muestran como un importante lugar ya no de simple consumo o recepción, sino de producción y percepción de imágenes, sonidos, estética.

En las últimas cinco décadas se conoció el esfuerzo de documentar la narrativa oral en quichua. La tradición de estudios de esa oralidad se dio bajo el constreñimiento proporcionado por la escritura alfabética, lo que a su vez implicó el tratamiento de su estética oral como literatura. Esta perspectiva corre el riesgo de mirar los desempeños estéticos orales desde la genialidad individual artística. La compleja articulación de oralidad, escrituralidad alfabética y gestualidad como parte de una puesta en escena audiovisual puede ser comprendida de mejor manera bajo el concepto de oralitura. En los videos mencionados en el presente artículo se despliega una oralitura audiovisual en la que el quichua ocupa un lugar significativo como espacio de innovaciones lingüísticas, de autorrepresentación y de

educación estética a la población no quichua hablante. Este movimiento no está exento de riesgos re-esencializadores y romanticistas, por un lado, y de elaboración de una lengua sin cultura (Garcés, 2019), por otro; no obstante, es la apuesta que están expandiendo los hablantes en los nuevos territorios lingüísticos.

Referencias

Augé, M. (2007). *Por una antropología de la movilidad*. Gedisa.

Banco Mundial. (2015). *Latinoamérica indígena en el Siglo XXI*. Banco Mundial.

Bernal, G. (2013). Ser kichwas evangélicos en Guayaquil. *Ecuador Debate, 88*, 87-102.

Calvet, L. J. (1996). *Historia de la escritura. De Mesopotamia hasta nuestros días.* Paidós (1ª ed., 2008).

Castillo, L. y Garzón, B. (2020). Youtube, ¿un camino hacia la interculturalidad participativa? En *YouTube y la comunicación del siglo XXI* (pp. 21-36). CIESPAL/Universidad Politécnica Salesiana.

Cru, J. (2015). Bilingual rapping in Yucatán, Mexico: strategic choices for Maya language legitimation and revitalization. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *20*(5), 1-16. http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2015.1051945

Del Fresno, M. (2011). *Netnografía. Investigación, análisis e intervención social online*. Universitat Oberta Catalunya.

Fall, Y. (1991). Historiografía, sociedades y conciencia histórica en África, en *Estudios de Asia y África*, 26: 3, 17-37.

Finnegan, R. (1992). *Oral traditions and the verbal arts. A guide to research practices.* Routledge.

Foletti, A. (1993). *Los pueblos indios en sus mitos. 16. Quichuas amazónicos del Aguarico y San Miguel*. Abya-Yala.

Galán, J. e Hinojosa, M. (2020). El YouTuber: construcción de una identidad audiovisual. En *YouTube y la comunicación del siglo XXI* (pp. 37-55). CIESPAL/UPS.

Garcés, F. (2005). *De la voz al papel. La escritura quechua del Periódico CONOSUR Ñawpaqman*. CENDA/Plural.

Garcés, F. (2015). La ciudad, el barrio, el mercado: una mirada a las interacciones lingüísticas en Cochabamba. *Punto Cero*, *20*(30), 9-20.

Garcés, F. (2019). "Soy de aquí y soy de allá" Un ejercicio de reflexión sobre identidades, lenguas y territorios desde el quichua ecuatoriano. En M. Arratia y V. Limachi (comps.), *Construyendo una sociolingüística del sur.*

Reflexiones sobre las culturas y lenguas indígenas de América Latina en los nuevos escenarios (pp. 13-29). PROEIB Andes/UCL.
Garcés, F. (2020). Las comunidades virtuales del quichua ecuatoriano: revalorizando la lengua en un espacio apropiado. *Tellus*, *20*(43), 59-75.
Garcés, F. (2022). Oralidad, literatura oral y oralitura quichua: la producción de la Editorial Abya-Yala. En T. González, C. Campo, J. Juncosa y F. García (eds.), *Antropologías hechas en Ecuador. El quehacer antropológico. Volumen IV*. (pp. 71-92). Asociación Latinoamericana de Antropología/Abya-Yala/ UPS/ FLACSO Ecuador.
Gómez-Rendón, J. (2008). *Mestizaje lingüístico en los Andes. Génesis y estructura de una lengua mixta.* Abya-Yala.
Goody, J. [1985] (2008). *La domesticación del pensamiento salvaje.* Akal.
Granda, S. (2021). Pueblos indígenas y educación en tiempos de pandemia. La experiencia de Ecuador. *Pueblos indígenas y educación, 67*, 118-139.
Guerrero, A. (2010). *Administración de poblaciones, ventriloquía y transescritura.* Instituto de Estudios Peruanos/FLACSO Ecuador.
Guitarra, R. (2004). Hacia un desarrollo con identidad. En V. Nazarea y R. Guitarra (comps.), Ñaupa rimaikunata charishpa katinamanta. Cuentos de la creación y resistencia. Stories of Creation and Resistence (pp. 13-15). Abya-Yala.
Haesbaert, R. (2014). *Viver no limite: Território e multi/transterritorialidade em tempos de in-segurança e contenção.* Bertrand Brasil.
Havelock, E. (1996). *La musa aprende a escribir. Reflexiones sobre oralidad y escritura desde la Antigüedad hasta el presente.* Paidós.
Hidalgo, A. (2018). Implicaciones lingüísticas, sociales y pedagógicas del translenguaje frente a la alternancia de código. *Revista de la Asociación Europea de Profesores del Español. El español por el mundo*, *1*, 133-143.
Kleymeyer, C. D. [1990] (1996). Introducción. En C. Kleymeyer (comp.), ¡Imashi! ¡Imashi! Adivinanzas poéticas de campesinos del mundo andino *de Ecuador, Perú, Bolivia* (pp. 11-20). Abya-Yala.
Le Mur, R. (2018). El uso de aplicaciones digitales para divulgar las lenguas indígenas en México. En D. Ramírez Plascencia (coord.), *Aperturas digitales. Apropiación y uso de tecnologías digitales entre grupos étnicos minorizados en México* (pp. 43-58). Universidad de Guadalajara.
Mannheim, B. (1999). Hacia una mitografía andina. En J. C. Godenzzi (comp.), *Tradición oral andina y amazónica. Métodos de análisis e interpretación de datos* (pp. 47-79). Centro Bartolomé de las Casas/PROEIB Andes.
Marcone, J. (1997). *La oralidad escrita. Sobre la reivindicación y re-inscripción del discurso oral.* Pontificia Universidad Católica del Perú.
Martín-Barbero, J. (1991). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía.* Gustavo Gili (2ª ed.).

Martín-Barbero, J. (2009). Los laberintos del gusto. *deSignis*, *14*, 165-177.

Moreno, A. y Suárez, C. (2010). Las comunidades virtuales como nuevas formas de relación social: elementos para el análisis. *Espéculo. Revista de estudios literarios*, *XIV*, *43*. http://www.ucm.es/info/especulo/numero43/covirtual.html

Moya, R. (1993). Presentación. En *Huaca pachamanta causashca rimai. Los cuentos de cuando las huacas viví*an (pp. 17-23). LAEB.

Muenala, Y. (2018). *Kikinkunawan. Visualidades comunes. La autorrepresentación en la práctica audiovisual de realizadores kichwa otavalos*. Abya-Yala.

Muysken, P. (2019). *El kichwa ecuatoriano. Orígenes, riqueza, contactos*. Abya-Yala.

Naciones Unidas. (2014). *Los pueblos indígenas en América Latina. Avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos*. Naciones Unidas.

Nazarea, V. (2004). Introducción. A través del paisaje de la memoria. En Virginia Nazarea y Rafael Guitarra (comps.), Ñaupa rimaikunata charishpa katinamanta. Cuentos de la creación y resistencia. Stories of Creation and Resistence (pp. 1-6). Abya-Yala.

Ong, W. (1982). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica (3ª reimpr., 1999).

Ordóñez, A. (2017). *La migración transnacional en Peguche, Ecuador, y la fiesta del Pawkar Raymi*. Universidad Andina Simón Bolívar/Abya-Yala.

Powers, K. (1994). *Prendas con pies. Migraciones indígenas y supervivencia cultural en la Audiencia de Quito*. Abya-Yala.

Prat, J. J. (2010). Oralidad y oratura. En *Literatura popular. Simposio sobre literatura popular* (pp. 15-30).Fundación Joaquín Díaz,

Ramírez, D. (2018). Un acercamiento a los estudios sobre apropiación y usos de tecnologías digitales entre grupos étnicos minorizados en México. En D. Ramírez Plascencia (coord.), *Aperturas digitales. Apropiación y uso de tecnologías digitales entre grupos étnicos minorizados en México* (pp. 10-17). Universidad de Guadalajara.

Rocha, M. [2016] (2018). *Mingas de la palabra. Textualidades oralitegráficas y visones de cabeza en las oralituras y literaturas indígenas contemporáneas*. Universidad de los Andes/Universidad Javeriana.

Sánchez Parga, J. (2009). *Qué significa ser indígena para el indígena. Más allá de la comunidad y la lengua*. Universidad Politécnica Salesiana/Abya-Yala.

Santos, M. (1999). O territorio e o saber local: algumas categorías de análise. *Cadernos IPPUR*, *XIII*(2), 15-26.

Sanz, S. (2011). *Comunidades virtuales*. (Módulo 2 del curso Redes Sociales y Comunidades Virtuales). Universitat Oberta Catalunya.

Spivak, G. (1997). Estudios de la subalternidad: deconstruyendo la historiografía. En S. Rivera y R. Barragán (comps.), *Debates post coloniales. Una introducción a los Estudios de la Subalternidad* (pp. 247-278). Historias/ SEPHIS/ Aruwiyiri.

Spivak, G. (1998). ¿Puede hablar el subalterno? *Orbis Tertius* (Número especial), *3*, 6.

Thiong'o, N. (1986). *Descolonizar la mente. La política lingüística de la literatura africana.* Trad. de Marta Sofía López. https://www.academia.edu/38094999/Descolonizar_la_mente_La_pol%C3%ADtica_ling%C3%BC%C3%ADstica_de_la_literatura_africana_Ngugi_wa_Thiongo_pdf.

Vich, V. y Zavala, V. (2004). *Oralidad y poder. Herramientas metodológicas.* Norma.

Viereck, R. (2012). *La voz letrada. Escritura, oralidad y traducción: diálogos con seis poetas amerindios contemporáneos.* Abya-Yala.

Wei, L. (2018). Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics, 39*(1), 9-30.

Zavala, V. (2002). *Desencuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los andes peruanos.* Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Pieter Muysken (1950-2021): Semblanza de un gran ausente

Armando Muyolema
University of Wisconsin, Madison

Cuando empezamos este proyecto editorial, nos hicimos la ilusión de contar con una contribución de Pieter Muysken. Tuve la suerte de conocerlo personalmente recién en el verano de 2019 en la Amazonía ecuatoriana, donde Pieter estaba realizando investigaciones de lingüística histórica. En este campo tenía un proyecto mucho más amplio de búsqueda de algún indicio de que las lenguas amazónicas proceden o son parte de una familia común. Para el proyecto editorial *Oralidades y escrituras quichuas*, le escribimos más de una vez con la esperanza de tener no solo una respuesta, sino una respuesta positiva. Por esta razón inmediata fue aún más triste la noticia de su fallecimiento el 23 de abril de 2021 en Holanda, donde trabajó en la Radboud University Nijmegen, hasta su retiro en 2017. Quisiéramos compensar ese vacío y rendirle un pequeño homenaje reivindicando sus investigaciones y sus contribuciones científicas, sobre todo en Ecuador.

Pieter Muysken recibió una licenciatura en estudios latinoamericanos y español de la Universidad de Yale, y su maestría y doctorado lo hizo en la Universidad de Amsterdam, donde luego fue profesor. Enseñó también en la Universidad de Leiden. Fue profesor visitante en Europa, América Latina y Estados Unidos.

A parte de todo su vasto conocimiento y su sabiduría, Pieter me impresionó por su sencillez, su pasión por conocer las lenguas indígenas, campo en el que destaca el quichua, cuyos estudios seminales en Imbabura y Salcedo los recordaba con emoción. Pieter era muy buen conversador. En medio de los diálogos, entre otras cosas, sobre la necesidad de ampliar la investigación lingüística en Ecuador, le pregunté si podría ofrecer una charla sobre investigación y sus últimos estudios, en alguna universidad de Cuenca. Fue un impulso mío solamente, porque no había hablado con colegas de ninguna universidad todavía, pero Pieter se comprometió con

entusiasmo y generosidad a viajar a Cuenca para ofrecer una conferencia. En ese tiempo nos cayó la pandemia y todos los planes cambiaron.

Me contó de su propia voz que nació en Oruro, Bolivia, el 11 de abril de 1950.

Su contribución en el campo de los estudios lingüísticos y sociolingüísticos es inmensa. La mejor manera de rendir homenaje a Pieter, cuyos estudios lingüísticos en nuestro país son imprescindibles, es atesorar su legado y continuar indagando en ese apasionante campo del contacto lingüístico y los fenómenos consecuentes que van surgiendo.

Como autor y editor, tiene a su haber más de veinte libros y decenas de artículos sobre temas variados dentro del campo de la lingüística y de la sociolingüística. Solo voy a mencionar algunos estudios realizados en Ecuador desde los años 70 del siglo pasado. Por todo este inmenso legado, las contribuciones de este libro pretenden ser una forma de rendir tributo al trabajo de Pieter.

Publicaciones selectas de Pieter Muysken

(2019). *El kichwa ecuatoriano. Orígenes, riqueza, contactos*. Abya-Yala.

(2017). Collapse of genitive and benefactive case in Ecuadorian Quechua? *Stellenbosch Papers in Linguistics, 48*, 255-260.

(2011). Roots/Affix Asymmetries in Contact and Transfer. Case Studies from the Andes. *International Journal of Bilingualism, 16*(1), 22-36.

(2009). Gradual Restructuring in Ecuadorian Quechua. En R. Selbach y Cardoso (eds,), *Gradual Creolization. Studies Celebrating Jacques Arends*. John Benjamins Publishing.

(2008a). Creole Studies and Multilingualism. En Silvia Kouwenberg y John Victor Singler (eds.), *The Handbook of Pidgin and Creole Studies*. Blackwell Publishing.

(2008b). The Copula in Ecuadorian Quechua. En E. Carlin y S. van de Kerke (eds.), *Linguistics and Archeology in the Americas. The Historization of Language and Society*. Brill.

(2004). Two Linguistic Systems in Contact: Grammar, Phonology, and Lexicon. En T Bathia y H. Ritchie (eds.), *The Handbook of Bilingualism* (pp. 147-168). Blackwell Publishing.

(2000). From Linguistic Areas to Areal Linguistics: A Research Proposal. En J. Gilbers, Nerbonne y J. Schaeken (eds.), *Studies in Slavic and General Linguistics, 28*, 263-275.

(1999). Contacto lingüístico y coherencia gramatical. Castellano y Quechua en los waynos del Perú. En P. Muysken (ed.), *Sociolingüística. Lenguas en contacto* (pp. 87-100).

(1997). Media Lengua. En S.G. Thomason (ed.), *Contact languages: A wider perspective* (pp. 365-426). Benjamins.

(1988). Lexical Restructuring in Creole Genesis. En N. Boretzky, H. den Besten, Th. Stolz (eds.), *Beiträge zum 4. Essener Kolloquium über 'Sprachkontakt, Sprachwandel, Sprachwechsel, Sprachtod' vom 9*(10), 193-210. 10.10.1987 an der Universität Essen.

(1984). The Spanish That Quechua Speakers Learn: L2 Learning as Norm-Governed Behavior. En Roger W. Andersen (ed.), *Second Languages: A Cross-Linguistic Perspective.* Newbury House Publishers.

(1981). Halfway between Quechua and Spanish: The Case for Relexification. En A. Highfield y A. Valdman (eds.), *Historicity and variation in creole studies* (pp. 52-78).

(1980). Sources for the study of Amerindian contact vernaculars in Ecuador. *Amsterdam Creole Studies, 3*, 66-82. https://repository.ubn.ru.nl/handle/2066/14523

(1979). La mezcla de quechua y castellano. El caso de la "media lengua" en el Ecuador. *LEXIS, 3*(1), 41-56.

(1977). *Syntactic Developments in the Verb Phrase of Ecuadorian Quechua.* The Peter De Ridder Press.

En colaboración

O'Connor, L. y Muysken, P. (eds.) (2014). *The Native Languages of South America. Origins, Development, Typology*. Cambridge University Press.

Hannß, K. y Muysken, P. (2014). Reduplication in Andean Languages. En G. Gomez y H. Voort (eds.), *Reduplication in Indigenous Languages of South America.* Beaverton Ringgold Inc.

Aikhenvald, A. y Muysken, P. (2011). *Multi-verb Constructions. A View from the Americas.* LEIDEN.

Crevels, M. y Muysken, P. (eds.) (2009). *Lenguas de Bolivia.* Vols. 1, 2, 3, 4. Plural Editores.

Olbertz, E. y Muysken, P. (eds.) (2005). *Encuentros y conflictos. Bilingüismo y contacto de lenguas en el mundo andino.* Vervuert/Iberoamericana.

Adelaar, W. y Musken, P. (eds.) (2004). *The Languages of the Andes.* Cambridge University Press.

Appel, R. y Musken, P. (1996). *Bilingüismo y contacto de lenguas.* Ariel.

Arends, J., Muysken, P. y Smith, N. (1994). Pidgins and Creoles: An introduction. *Pidgins and Creoles,15.*

Muysken, P. y Riemsdijk, H. (1986). Features and Proyections. Foris Publications.



Las tensiones entre oralidad y escritura han caracterizado silenciosamente tanto los estudios como los esfuerzos de enseñanza/aprendizaje y de revitalización de las lenguas minorizadas en sus diferentes contextos sociales, culturales, históricos y políticos en la región.

Ese tránsito de ida y vuelta entre los universos de la oralidad y la escritura, mediado de manera creciente por medios audiovisuales, ha provocado discusiones y dilemas en distintos ámbitos de uso de estas lenguas. En este contexto, este libro recoge un selecto conjunto de estudios que aborda estas complejas dinámicas desde distintas perspectivas temáticas y experiencias sociales, en este caso, del quichua ecuatoriano.

¿De qué fuentes orales se nutre la escritura quichua? ¿Qué prácticas de oralidad-escritura están contribuyendo a la transmisión intergeneracional del quichua, a su mantenimiento y revitalización? ¿Cómo se usan las nuevas tecnologías comunicacionales en relación con las prácticas orales y escritas del quichua? ¿Cuáles son los avances metodológicos y las tecnologías apropiadas para el estudio de la oralidad y escritura quichua? ¿Qué pasa en las aulas de educación bilingüe respecto al uso y funciones de las lenguas? En un contexto de cambios culturales profundos es un imperativo abrir el debate sobre estas inquietudes.









